



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

ISMENE CORRAL GUILLÉ

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LAURA HERNÁNDEZ GUZMÁN**

**ASESORA DE TESIS:
DRA. GEORGINA CÁRDENAS LÓPEZ**



MÉXICO, D. F.

2005

m 349638

Dedicada:

A mis padres por toda la confianza, el apoyo y el amor que he recibido.

A Gustavo por su ayuda y paciencia.

A mi familia por ser siempre un ejemplo a seguir.

A mis grandes amigas, Ale, Adri, Blanch, Caro, Fabiola y Magali porque siempre han estado ahí cuando más las necesito, por sus consejos y su bondad.

A Arturo, Eliseo, Felipe, Isra, Javier, Ricardote y Tavo por hacerme la vida más ligera y enseñarme lo divertida que es la vida. A Fausto por estar a mi lado.

Al Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo por haber confiado en mí. A Pera, Gerardo, Evelin y demás compañeros. También dedicada a Ricardo por cada momento compartido.

A aquellos que no mencionaré pero que saben que están en mi mente y corazón.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ismene Carral Guillé

FECHA: 09 Nov 05

FIRMA: Ismene

Agradezco a:

A la Dra. Laura Hernández por su ayuda y paciencia.

A mi revisora la Dra. Georgina Cárdenas y a mis sinodales Lic. Eva Ma. Esparza, Dra. Rocío Quesada y Dra Patricia Andrade por sus aportaciones.

A Joaquín por su ayuda, fortaleza y amistad.

ÍNDICE

Agradecimientos	I
Índice	II
Introducción	1
CAPÍTULO I LA AUTOESTIMA	5
1.1 Antecedentes del constructo autoestima	5
1.2 Autoestima y autoconcepto	9
1.3 Importancia de los contextos ambientales	11
1.4 La influencia de la historia personal	13
CAPÍTULO II ADOLESCENCIA Y AUTOESTIMA	16
2.1 Adolescencia y conflictos psicológicos	17
2.2 Adolescencia y conflictos sociales	19
2.3 Políticas de prevención	22
CAPÍTULO III RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ASERTIVIDAD	27
3.1 Rendimiento académico	27
3.2 Asertividad	30
CAPÍTULO IV MEDICIÓN DE LA AUTOESTIMA	37
4.1 Instrumentos para medir la autoestima	38
4.2 Instrumentos para medir la autoestima en población mexicana	40
CAPÍTULO V VARIABLES ASOCIADAS CON LA AUTOESTIMA	44
5.1 El rendimiento académico como variable de la autoestima	44

5.2 La asertividad como variable de la autoestima	50
CAPÍTULO VI MÉTODO	53
6.1 Participantes	53
6.2 Instrumentos	54
6.3 Tipo de estudio	56
6.4 Diseño	57
6.5 Materiales	57
6.6 Procedimiento	57
6.7 Análisis estadístico	58
CAPÍTULO VII RESULTADOS	59
DISCUSIÓN	74
CONCLUSIÓN	81
RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUCCIÓN

La unificación de criterios para definir la autoestima, así como la diversidad de concepciones utilizadas en torno a este constructo, hacen de su estudio una tarea compleja. Sumado a lo anterior, la inadecuación de los instrumentos utilizados para medirla y la infinidad de variables con las que se ha visto asociada, representan sólo algunas de las dificultades a las que se enfrenta el investigador interesado en el tema. Cabe destacar que la autoestima juega un papel fundamental en diversos problemas sociales que afronta un individuo. Rosenberg (1965) abrió esta nueva dimensión de la autoestima a principios de los años sesenta, y en la actualidad los investigadores proponen examinar las relaciones entre este constructo y los principales problemas sociales contemporáneos como el abuso de sustancias tóxicas, el embarazo adolescente, el fracaso escolar y la delincuencia, entre otros.

Esta aportación permite valorar la importancia de este constructo durante el continuo del desarrollo de los individuos: niñez, infancia, preadolescencia, adolescencia, juventud y adultez. En esta investigación estamos interesados en el rol que juega la autoestima en el periodo de la adolescencia ya que los autores consultados coinciden en la afirmación de que la adolescencia es una etapa crítica en el proceso de desarrollo de todo ser humano.

Aquí queremos partir de la afirmación de que la autoestima es el resultado de las autoevaluaciones que el individuo hace con base en el intercambio de información que sostiene con sus sistemas de referencia: familiar, escolar, social y otros.

Por otra parte la identificación de los factores y dominios de influencia que inciden en el desarrollo del individuo, abre la posibilidad de diseñar estrategias preventivas orientadas tanto al control de factores de riesgo que pudieran afectar

la autoestima, así como el fomento de factores protectores que la mantengan y fortalezcan (Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1991). Relacionado con lo anterior, es necesario profundizar en la caracterización afectiva de los adolescentes, evaluando los factores protectores y de riesgo en esta población, así como las técnicas de intervención, promoción y prevención más adecuadas.

Como ya se señaló anteriormente, la adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima; es la etapa en la que la persona necesita hacerse de una firme identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro.

Con base en lo dicho hasta aquí, esta investigación recoge esas inquietudes y explica la estructura de la misma. En el primer capítulo, en efecto, se revisan algunas de las definiciones acerca de la autoestima desde las aportaciones tradicionales hasta las más recientes conceptualizaciones de desarrollo. Asimismo se mencionan los principales componentes que conforman la autoestima y la importancia que juegan el contexto ambiental y la historia personal en el desarrollo de este constructo. Además, para dejar más claro este punto, se hace una distinción entre autoestima y autoconcepto.

En el capítulo II se exponen los principales conflictos psicológicos y sociales a los que se enfrenta un individuo durante la etapa de la adolescencia, y el papel que juega la autoestima en este periodo. Se explica también la importancia y necesidad de la prevención primaria para evitar conductas de alto riesgo que afecten el funcionamiento mental y físico de los adolescentes.

Posteriormente, en el capítulo III, se presenta el resultado de algunas investigaciones en torno al estudio del rendimiento académico y de la asertividad, variables comúnmente asociadas a la autoestima y que influyen en la vida del adolescente. El entorno escolar es, ciertamente, el ámbito en el cual transcurre

buena parte de la vida del adolescente; es ahí donde éste conoce a sus compañeros y convive con ellos; éstos a su vez contribuyen a la conformación de su identidad y a la reafirmación del sentido de pertenencia, tanto a la institución como a los grupos de pares con los que entra en contacto. Es en esta etapa en donde el individuo requiere, por fuerza, del desarrollo de la asertividad para tomar las mejores decisiones en cuanto al rumbo que quiere imprimirle a su vida.

En el capítulo IV se plantean las principales características de algunos de los instrumentos empleados con mayor frecuencia en la medición de la autoestima de los adolescentes, tanto en población mundial como en población mexicana. Se hace también un análisis del por qué es conveniente el uso de escalas que consideren la autoestima en sus múltiples dimensiones.

El capítulo V presenta los resultados de la revisión de la literatura de investigación realizada con la finalidad de identificar la relación existente entre la autoestima y el rendimiento académico y la asertividad. Tal revisión permite exponer y discutir la dirección de influencia que tiene la autoestima al interactuar con dichas variables.

En el capítulo VI se describe el método empleado para determinar la relación existente entre las variables de interés presentadas en este estudio, y se incluyen las características de la población participante, así como la descripción de los instrumentos y análisis estadísticos utilizados. Se exponen además, los resultados obtenidos en esta investigación. A continuación, estos resultados son discutidos en función del contraste que guardan con la literatura existente, de su impacto y relevancia en el campo de la investigación.

Finalmente, a manera de conclusión se presentan algunas propuestas necesarias para un desarrollo más armónico y equilibrado del adolescente, entre ellas: profundizar en el análisis longitudinal del desarrollo de la autoestima en esta etapa, diseñar políticas y programas permanentes de prevención primaria para

evitar conductas de alto riesgo que puedan dañar el funcionamiento psicológico y físico de los adolescentes, tales como el fracaso escolar y, por último, crear programas de interés para los adolescentes de manera que los dote de herramientas para ser más asertivos.

Objetivo del presente trabajo:

La presente investigación plantea como objetivo llevar a cabo una exploración que ayude a destacar la relación entre la autoestima y las variables de rendimiento académico y asertividad.

CAPÍTULO I

LA AUTOESTIMA

En los últimos veinte años se han incrementado los estudios sobre el tema de la autoestima. Notables autores tales como Stanley Coopersmith, Morris Rosenberg, Nathaniel Branden han hecho propuestas y aportaciones que han marcado la pauta para el desarrollo de definiciones y modelos explicativos en torno al constructo. Éste sigue siendo, sin embargo, muy huidizo. Por una parte, los especialistas lo definen desde diversas perspectivas. Por otra, cada persona cuenta con una percepción propia del constructo. Por este doble motivo, y dada la importancia que su contenido reviste para todo ser humano, se hacen necesarios nuevos y más sistemáticos estudios que ayuden a clarificar el término.

Resulta útil, y necesario, para el objetivo de este trabajo de tesis, iniciar con un rastreo acerca de los orígenes del constructo autoestima, y de los autores que han incursionado en este campo de estudio. Ello ayudará a la formulación del marco teórico que habrá de guiar los pasos para la realización de estas indagaciones sobre el tema.

1. 1 Antecedentes del constructo

La autoestima comienza a ser considerada como objeto de estudio a partir de 1890 con William James. Este filósofo propuso que el término en cuestión explica los sentimientos de *autovalía* de una persona, sentimientos determinados por el radio de sus actuales logros entre sus supuestas potencialidades (Bednar, Wells & Peterson, 1989), es decir, la autoestima equivale al éxito y a las pretensiones de una persona.

Durante los siguientes sesenta años, los estudios sobre el tema casi desaparecieron de la corriente psicológica. Volvieron a retomarse alrededor de los años 50, aunque no con ese mismo término, gracias a las investigaciones de Sigmund Freud y su teoría sobre el ego (Mruk, 1998).

No es sino hasta 1965, cuando Morris Rosenberg hace, desde la perspectiva de la psicología social, nuevas y significativas aportaciones al renacimiento de las investigaciones sobre la autoestima. Rosenberg plantea en su libro *Sociedad y autoimagen del adolescente*, que la autoestima es esencial para el ser humano por las siguientes razones: a) implica el desarrollo de patrones, b) define el establecimiento de comparaciones entre los individuos y la comprensión de quién es uno como persona basada en el resultado (Mruk, 1998). Para Rosenberg, en síntesis, la autoestima es la evaluación que el individuo efectúa y mantiene en referencia a sí mismo (Rosenberg, 1965).

Otro momento significativo en el área de la autoestima es la publicación del libro *Los antecedentes de la Autoestima*, de Stanley Coopersmith (1967). Este autor considera que la autoestima es la evaluación que el individuo mantiene en referencia a sí mismo, y expresa una actitud de aprobación o desaprobación, misma que indica la medida en la que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y meritorio (Coopersmith, 1967).

Hasta aquí podemos observar que las definiciones de Rosenberg y Coopersmith manejan elementos parecidos. A pesar de lo anterior, la definición de Coopersmith contribuye con un nuevo componente: el merecimiento. Éste permite que la evaluación del propio mérito o del valor como ser humano sea medible y observable en sus manifestaciones (Mruk, 1998).

Otra figura importante en la definición de la autoestima es Nathaniel Branden (1969). Para este autor, "la autoestima cuenta con dos aspectos interrelacionados: vincula un sentido de eficacia personal y un sentido de

merecimiento personal y constituye la suma integrada de autoconfianza y auto-respeto. Es el convencimiento de que uno es competente para vivir y merecer vivir" (Branden, 1969).

Más adelante surgen otros investigadores que, a partir de su respectiva posición teórica, realizan propuestas de lo que es la autoestima. Cada uno de ellos incluye en su definición algunos elementos que conforman dicho constructo. Conviene hacer mención de algunos de ellos.

Fajardo (1999) ha identificado 6 factores presentes en un importante número de definiciones. Estos son: evaluativo, afectivo, cognitivo, conductual, social y contextual. El primer componente indica los juicios valorativos que una persona hace respecto a sí misma; el afectivo hace referencia a los sentimientos y emociones resultantes de dichas evaluaciones; el cognitivo remite a las operaciones y procesos psicológicos involucrados; el conductual está relacionado con las competencias y habilidades percibidas por las personas; el social refiere la retroalimentación recibida por las personas significativas y, por último, el contextual que refiere al conjunto de creencias, normas y valores que prevalecen en el entorno social del individuo.

Por su importancia, conviene señalar lo siguiente: entre las definiciones que destacan el factor *evaluativo* de la autoestima encontramos la propuesta de Rosenberg (1965) y de Susan Harter quienes consideran a la autoestima como la evaluación o valoración de los autodescriptores que conforman el autoconcepto (Caso, 2000).

El componente *afectivo* remite directamente a la definición de autoestima proporcionada por Pope, McHale y Craighead (1988). Ellos opinan que "la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto, y es derivada de los sentimientos del niño acerca de todo lo que él es". Asimismo, estos autores puntualizan que la autoestima está basada en la combinación tanto

de la información objetiva sobre uno mismo, como de la evaluación subjetiva de dicha información. La autoestima sería, en su opinión, la diferencia entre la percepción de uno mismo y el ideal de uno mismo, es decir, aquello que a la persona le gustaría ser. Mayor discrepancia entre uno y otro punto indica baja autoestima, en tanto que, por el contrario, escasa discrepancia produce alta autoestima.

La definición anterior incluye un elemento más de la autoestima: el *social*. Para Pope, McHale y Craighead (1988), la autoestima abarca los sentimientos de uno mismo en cuanto a las personas significativas. Una persona que satisface sus necesidades sociales se sentirá bien consigo misma (Pope, McHale & Craighead; 1988). Otra definición que considera el punto de vista social es la manifestada por Van Tuinen y Ramanaiah (1979) pues dicen que la autoestima se relaciona con la manera en que una persona se adapta en su interacción social con la gente en general.

El elemento *cognoscitivo* y el *conductual* están estrechamente relacionados. El primero hace alusión a las operaciones y procesos cognitivos involucrados en la evaluación de sí mismo; el componente conductual está relacionado con las competencias y habilidades percibidas. Sobre esto podemos encontrar, como ejemplo, la definición hecha por Oubrayrie, Léonardis y Safont (1994). Proponen que la autoestima es el proceso a través del cual el individuo construye juicios positivos o negativos de sí mismo con respecto a su desempeño, capacidades y atributos proporcionando a la identidad personal su aspecto afectivo siendo uno de los fundamentos de la autoimagen.

Martínez y Montané (1981, por su parte; citados por Oñate, 1989) consideran el factor *conductual* como parte importante de su definición. Para ellos la autoestima es la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.

Por último encontramos el factor *contextual* que a pesar de no estar señalado como determinante de la autoestima, es un elemento que ocupa un lugar importante en contextos explicativos más amplios (Caso, 2000). Serafino y Armstrong (1988) proponen que "la autoestima es la evaluación personal de los méritos y cualidades que el sujeto realiza acerca de su propio valor, con base en su autoimagen y en la conciencia de los valores de su sociedad".

Hasta aquí, las definiciones revisadas conceden importancia a ciertos componentes y dejan de a un lado los otros. No existe una definición que aborde e integre la totalidad de elementos que identifican la autoestima. Bednar, Wells y Peterson (1989) trataron de fusionar en una sola definición la totalidad de los elementos propuestos. Para ellos la autoestima es un sentido subjetivo, duradero y afectivo del valor personal basado en una auto-aprobación realista. La autoestima refleja cómo percibe y valora el individuo el *self* en sus niveles más fundamentales de experiencia psicológica (Mruck, 1998).

1. 2 Autoestima y autoconcepto

Debido a la variedad de contribuciones teóricas desde las diversas corrientes psicológicas en torno a la manera de conceptuar la autoestima, se dificulta la diferenciación de este término con otros constructos, por ejemplo con el constructo autoconcepto. Aunque los dos términos se emplean a menudo como sinónimos, tienen, sin embargo, distinto significado. Hay entre ellos, al menos, una diferencia de grado.

Asimismo, algunos autores ubican al autoconcepto como constructo independiente al de la autoestima, mientras que otros aseguran su interdependencia o bien, su semejanza o equivalencia. Dicho problema se puede explicar a partir de dos vertientes. La primera sostiene la similitud existente entre lo referido en las definiciones clásicas del autoconcepto como lo observamos anteriormente y el componente evaluativo identificado en las definiciones de la

autoestima; la segunda se debe a que muchos investigadores no logran distinguir operacionalmente dichos términos.

El aspecto valorativo del autoconcepto parece ser el más importante. Fitts (1971) menciona que las percepciones actuales que una persona tiene de sí misma son fundamentales, pero lo es aún más el tono emocional o afectivo con que esas autopercepciones están cargadas. De hecho la mayor parte de la literatura sobre autoconcepto se encuentra implícita en esa dimensión, de modo que el autoconcepto es utilizado como un sinónimo de la autoestima.

El autoconcepto designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos. Tiene una organización jerárquica en categorías y en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento (Harter, 1983 citado por Meece, 2000). Además este constructo remite solamente a las autodescripciones abstractas sin un juicio de valor.

La autoestima, en cambio, es una *evaluación* de los propios rasgos, capacidades y características, tanto físicas como psicológicas. La autoestima "es un juicio personal del valor, indica hasta qué punto alguien se cree capaz, importante, exitoso y valioso" (Coopersmith, 1967 citado por Meece, 2000). La autoestima incluye una valoración y expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades subjetivables y valorativas (Cava y Musitu; 2000).

Aunque algunas de las definiciones dadas por los teóricos sólo abordan los factores con los cuales interactúa la autoestima; otras tratan de rescatar solamente el común denominador de todas ellas: el elemento evaluativo. Son, por consiguiente y como antes se señaló, definiciones parciales, fragmentarias. A pesar de que los componentes pueden ser inferidos en algunas definiciones, sería importante no partir de elementos aislados, sino conjuntar todos éstos para una comprensión íntegra del constructo. De la misma manera, es vital investigar la

autoestima a partir de los mecanismos y elementos que proporcionan una explicación más amplia de ésta.

En resumen, la autoestima y el autoconcepto son constructos diferentes; es decir, los sentimientos subyacen a la autoestima, en tanto que los pensamientos lo están al autoconcepto. Sin que signifique, que sentimientos y pensamientos se den sin un proceso unificado (McCombs & Marzano, 1990). Por último, es importante notar que la autoimagen o autoconcepto, como Fleming y Courtney (1984) afirman, se refiere sólo a las autodescripciones individuales, en tanto que la autoestima implica también una valoración de estas autodescripciones.

1. 3 Importancia de los contextos ambientales

El origen y desarrollo de la autoestima es en gran parte una interacción entre la personalidad del individuo y sus experiencias sociales. Durante la adolescencia aumentan las exigencias sociales esperando que el joven defina una vocación, aprenda a relacionarse con el sexo opuesto, defina su identidad personal y adquiera autonomía y capacidad para tomar sus propias decisiones, etc. (Espinosa, 1999). De ahí la necesidad de tomar en cuenta la influencia decisiva de los *contextos ambientales* a que se ve expuesto el adolescente, mismos que influyen en su desarrollo y que deben ser aceptados por quienes participan en su formación.

Para Hernández-Guzmán (1999), el reconocimiento y la aceptación social son dos variables que influyen en el desarrollo del ser humano, pues permiten realimentar su comportamiento y ayudarlo a conformar el concepto de sí mismo. De esta manera, la interacción con el ambiente y la retroinformación que se recibe de éste, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima. Esa retroinformación que recibe el niño de las personas que forman parte de su contexto familiar y social es la contingencia que moldea su autoestima.

Se ha argumentado que las prácticas de crianza cumplen dos tareas: por una parte, proveen la mayoría de las oportunidades de aprendizaje del niño, y por otra, promueven también los patrones de comportamiento que pueden predominar a través de su vida (Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996). Por todo ello, los estilos de crianza que ejercen los padres son un factor determinante de la autoestima.

Una relación de calidad relacionada al estilo de crianza de autoridad racional y encargada de promover el desarrollo intelectual y emocional del niño, fomentará el desarrollo de una autoestima alta. Por otra parte, la autoestima baja en un niño es un factor de riesgo vinculado directamente con el uso de drogas en la adolescencia, pues produce mayores niveles de ansiedad (Guglielmo, 1985)

Los niños amados y deseados y cuyos padres son cálidos, protectores, preocupados, interesados y activos en la tarea de guiarlos, tienden a desarrollar una autoestima positiva. A medida que los niños se van desarrollando, la competencia social se convierte en un componente creciente de la autoestima. El éxito en la escuela también se relaciona con una autoestima elevada viéndose influida por las actitudes de la sociedad (Papalia, 1998).

Siguiendo esta línea, Walker y Greene (1986) indican que una relación positiva con uno de los padres durante la niñez es particularmente importante para el desarrollo de una autoestima saludable. De hecho, muchas investigaciones empíricas han señalado que el apoyo parental, los incentivos y el afecto están íntimamente relacionados con la autoestima positiva en los niños .

Sin embargo, la autoestima se ve continuamente modificada o validada a través del paso de la vida por las interacciones con la familia y los amigos. La autoestima está en función directa de las experiencias vividas en el pasado, las que se están enfrentando en el presente y las vivencias en el futuro. (Tashakkori et al, 1990).

Algunas investigaciones en el tema han concluido que la calidad de afecto de ambos padres y de los pares son predictores significativos de la autoestima. Estos resultados indican que las relaciones sociales son importantes en el desarrollo de la autoestima global en la adolescencia (Tashakkori et al, 1990). Asimismo, Branden (2001) señala que el entorno en que se cría el niño es crítico para el desarrollo de la autoestima. Sin embargo concluye que la forma que adopten los padres en el ejercicio de la crianza de sus hijos no produce un resultado inevitable. Demuestra, además, que aunque no se conozcan todos los factores biológicos que influyen en el desarrollo de la autoestima, las prácticas específicas o volitivas la potencian o la merman.

1. 4 La influencia de la historia personal

No se pueden dejar de lado las aportaciones hechas por Coopersmith (1967) quien ha sugerido cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima:

1. el valor que niño percibe de los otros hacia sí mismo, expresado en afecto, elogios y atención.
2. la experiencia exitosa de los niños, el estatus o posición percibidos del medio ambiente.
3. la definición individual de cada niño respecto al éxito o al fracaso.
4. el estilo del niño de manejar la crítica y retroalimentación negativa (Bednar et al., 1989).

Por su parte, Harter (1983, citado por Meece 2000) opina que en los primeros años de escuela, la autoestima generalmente aumenta. Esto sucede a medida que el niño obtiene éxito en las relaciones con sus compañeros y en otros aspectos que le importan. Así, por ejemplo, en los últimos años de la educación primaria, se observa una gran estabilidad de la autoestima en los niños cuyo ambiente y grupo social de comparación permanecen bastante estables. En la aparición de la autoestima, tan importantes son las experiencias que el niño recibe

en la familia, como aquéllas que vivencia en sus relaciones con sus compañeros en la escuela y en otros ambientes.

Por todo lo anterior, Fajardo (1999) sostiene que cada experiencia que vive el ser humano pasa a formar parte de su historia personal que será la responsable de la manera en que interpreta una situación así como las emociones que le evoca. La asimilación y apropiación de esas experiencias le permitirán al niño, y al adolescente, afrontar con relativo éxito situaciones futuras. En este proceso la autoestima se encuentra entretejida con dichas experiencias, que a la vez que representan un reto para afrontar situaciones nuevas, permiten que la autoestima se modifique o se mantenga estable dependiendo de la retroinformación recibida.

Para los jóvenes en desarrollo, la autoestima puede derivarse de los sentimientos de auto-valía y de la satisfacción personal que resultan de las experiencias escolares y familiares (DuBois, Bull, Sherman & Roberts, 1998). Otras fuentes de autoestima incluyen varios aspectos de las relaciones con los compañeros o pares, así como los atributos que son valorados dentro de la cultura de los pares tales como el atractivo físico y el éxito como atletas (Harter, 1993).

Conviene señalar también como dato importante que la adaptación del individuo a las nuevas demandas del entorno, el efecto de su comportamiento y el desarrollo de nuevas habilidades y competencias modularán, de una u otra manera, el desarrollo de su autoestima (Caso, 2000).

De lo dicho anteriormente se puede decir que el constructo autoestima encierra una complejidad tal, que es difícil limitarlo a unos cuantos componentes explicativos, aislados unos de otros. Se trata, más bien, de explicarlo a partir de la totalidad de sus elementos constitutivos. Con esto podría superarse la parcialidad con la que aparece en la literatura sobre el tema.

Es preciso centrar la autoestima en una etapa concreta del desarrollo humano como es la de la adolescencia. Esto por las razones siguientes: a) la adolescencia se caracteriza por cambios significativos, tanto físicos como psicológicos, en el individuo; b) la búsqueda de identidad individual primero, y los hallazgos sobre la misma después, provocan un desplazamiento del contexto familiar hacia el escolar. Estos dos factores provocan un desequilibrio en la autoestima de los adolescentes. Esto justifica un estudio sobre el papel que juega la autoestima en esa etapa del desarrollo.

CAPITULO II

ADOLESCENCIA Y AUTOESTIMA

Cada persona tiene una vivencia muy propia sobre la adolescencia. Cada quien experimenta las situaciones críticas que se presentan en este periodo de la vida. Cada quien vive y sortea a su manera sus riesgos. Las crisis de la adolescencia pueden ayudar a crecer o pueden, por el contrario, hundir a la persona. Todos esos avatares están significados en el vocablo adolescencia. En efecto, la palabra *adolescencia*, rica en significados, proviene del verbo latino *adolescere* que significa *crecer, robustecerse, ir en aumento y desarrollarse* ante algo que aún falta.

La adolescencia comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta (Rice, 1997) hasta llegar a *la madurez*; es, por consiguiente, una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta; pero es también el camino que conducirá al individuo hasta la madurez, es decir, la edad, estado o condición de la vida en que una persona alcanza su pleno desarrollo físico, emocional, social, intelectual y espiritual.

No es de sorprender que los violentos cambios físicos que se sufren en la adolescencia tengan implicaciones psicológicas. Muchos de los jóvenes tienen fuertes reacciones ante los cambios en su aspecto físico y de su temprana o tardía maduración. Y estas reacciones producen desajustes en su autoestima. En el presente capítulo se hará una breve reseña de aquellos conflictos a los que tienen que enfrentarse los adolescentes en esta etapa de desarrollo.

2. 1 Adolescencia y conflictos psicológicos

La manera en que se ha explicado el desarrollo de las personas ha dependido de la forma como se ve la naturaleza de los seres humanos. Los estudiosos del desarrollo del adolescente han planteado muchas teorías de por qué los jóvenes se comportan como lo hacen. Ninguna de estas teorías es universalmente aceptada, pues cada una de ellas se ve afectada por la cultura y por la perspectiva de cada investigador en el tema. Asimismo, algunos teóricos le otorgan más importancia a los factores innatos y otros al ambiente o a la experiencia.

En 1904, Stanley Hall, desde una perspectiva psicoanalítica, señaló que la pubertad es el tiempo de trastornos, desajuste emocional e inestabilidad que corresponde a la transición del género humano del salvajismo a la civilización. Años después, Anna Freud caracterizó la adolescencia como un periodo de conflicto interno, desequilibrio psíquico y conducta errática. Al incrementarse las pulsiones instintivas *-ello-* en el momento en que tiene lugar la maduración sexual, el *yo* y el *superyo* entran en conflicto, pues buscan reducir la expresión del *ello*. Y esta situación de conflicto crea el desequilibrio psíquico. El equilibrio sólo podrá restablecerse cuando se haya resuelto esa lucha entre el *ello-yo-superyo* (Rice, 1997).

Para Erikson (citado en Rice, 1997) la principal tarea psicosocial del adolescente es el logro de la identidad; si se fracasa en la búsqueda, el adolescente experimentará duda, difusión y confusión de rol. El adolescente está muy ansioso por lograr un estatus entre los de su edad y el reconocimiento de ellos; desea conformar sus acciones y estándares a las de sus iguales para poder formar parte del grupo y sentirse integrado a éste. Esta situación vuelve difícil y complejo el proceso de adquisición de la identidad personal ya que las relaciones de grupo adquieren mayor importancia (Papalia, 2001).

Los orígenes y el desarrollo subsecuente de la autoestima son, en gran parte, la resultante de la permanente interacción entre la personalidad de un individuo y sus propias experiencias en los diferentes contextos sociales. En la etapa de la adolescencia el individuo debe empezar a tener clara la idea de que es una persona que se acepta a sí misma y que tiene una mejor aceptación social (Ziller et al citados en Horrocks, 1999).

Para Rosenberg (1965), en este estado del desarrollo los individuos tienden a estar más interesados en su auto-imagen, pues al enfrentarse a una decisión seria y urgente, y cuando el fundamento principal para su decisión es la visión que tiene de sí mismo, es más probable que la imagen de sí mismo se traslade al primer plano de su atención.

La adolescencia es un periodo interesante de desarrollo que posee cambios únicos para el individuo y la familia. Durante este periodo, la persona debe realizar decisiones importantes con respecto a su educación futura, trabajo y vida independiente, las cuales producen un impacto a largo plazo. La literatura sugiere que las aspiraciones y rendimientos subsecuentes pueden estar relacionados con el nivel de autoestima personal (Saigal, 2002).

Uno de los grandes conflictos a los que se enfrenta el adolescente es la disyuntiva entre el anhelo por encontrar su propia identidad y el deseo de ser exactamente igual a sus amigos. Algo que lo aleje de su grupo de pares, será inquietante para él. Durante la adolescencia, la preocupación por la llegada de la madurez sexual antes o después de la de sus amigos puede tener efectos psicológicos para los jóvenes. Dichos efectos tienen más probabilidades de ser negativos cuando los adolescentes son muy diferentes de sus compañeros lo que afecta su autoestima (Papalia, 2001).

2. 2 Adolescencia y conflictos sociales

Asimismo la adolescencia es una época de *conflicto*. Por un lado, es el momento de cambios inusuales tanto físicos como psicológicos y sexuales. Estos cambios producen nuevos intereses, actitudes, deseos y valores, y el adolescente es impulsado a buscar nuevas adaptaciones en su manera de pensar, sentir y actuar. Por el otro, el adolescente es confundido por las expectativas que la sociedad le impone y que se ven reflejadas en el hecho de que algunas veces es tratado como niño y otras como adulto. Esto hace que el adolescente todavía no tenga muy en claro cuáles son sus tareas y responsabilidades sociales así como sus privilegios y derechos (Horrocks, 1999). Y esta situación puede derivar en conflictos internos o ubicarlo, al menos, en la perplejidad en cuanto a lo que debe hacer o cómo debe comportarse.

El estatus del adolescente dentro de la sociedad, no es suficientemente reconocido, ni real ni simbólicamente; sus necesidades son soslayadas y se le deja atendido a sus propios recursos. Esta es una de las causas de que para muchos adolescentes, el proceso de hacerse adulto sea tan tormentoso y los conflictos entre las generaciones sean más graves y difíciles de superar (Ortiz & Vargas, 2003).

Debido a todo lo anterior, la etapa de la adolescencia se caracteriza por fuertes contrastes y enfrentamientos dentro del propio sujeto, así como por la búsqueda de identidad. Es, en efecto, en esta etapa en la que el individuo plasma su forma de pensar, sentir, y hasta de hablar; y con todo ello, su forma de estar y de actuar en el mundo y de relacionarse con los demás. Por ello, nada de la forma de afirmar y reafirmar, y de consolidar su manera de ser, de estar y de actuar escapa al influjo de su autoestima (Ortega-Ruiz & Mínguez-Vallejos, 1999).

Así, el constructo autoestima juega un papel de gran importancia en la adaptación del adolescente. Pope, McHale y Craighead (1988) rescatan la idea de

que la autoestima se vincula con el ajuste adaptativo en niños y adolescentes debido a que, durante la adolescencia, los jóvenes tratan de independizarse de sus familias de origen y de expandir su red de relaciones íntimas con el mundo exterior.

Un sentimiento negativo o escaso de valoración o, por el contrario, perfeccionista o escrupuloso significa que la persona vive en un mundo en el que se siente inferior, abatido, insatisfecho o indeciso. Dichos sentimientos de confusión y perplejidad indican que la persona tiene baja autoestima. Durante la adolescencia este sentimiento es altamente preocupante porque constituye una etapa de la vida caracterizada por signos de inseguridad en su conducta, inestabilidad en sus juicios y excesivamente influido por su mundo afectivo (Ortega-Ruiz & Mínguez-Vallejos, 1999).

Durante esta etapa de desarrollo, la orientación social primaria se dirige a sus iguales, pues las relaciones con los compañeros y amigos pasan a ocupar un lugar prioritario en la vida de estos chicos y chicas, y serán determinantes en su proceso de socialización. Las relaciones con sus iguales pueden contribuir de un modo positivo o negativo al desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas y relacionales de los adolescentes (Ortiz & Vargas, 2003).

La escuela es, por otra parte, junto con la familia, otro contexto específico fundamental de participación y en el cual se establecerán una variedad de relaciones e interacciones que influirán notablemente en la socialización del adolescente en el momento en que acceda a un nuevo tramo de la escolaridad obligatoria. Este paso supone cambios importantes para los preadolescentes, pues deben adaptarse a un contexto socioinstitucional diferente.

Simmons y Blyth (1987) afirman que la disminución de la autoestima durante la adolescencia se ocasiona por la transición de los adolescentes a nuevos ambientes escolares (Simmons & Blyth, 1987; citados por Meece, 2000).

Ellos compararon la autoestima de los adolescentes en dos ambientes: un grupo de estudiantes asistía a la misma escuela desde el nivel preescolar hasta la secundaria y otro grupo cambiaba de escuela después de sexto grado de primaria. Esta investigación demostró que los del segundo grupo mostraban un descenso en su autoestima.

Varios factores pueden explicar la disminución de la autoestima con el cambio de escuela. Entre ellos se ha encontrado que los adolescentes sufren una desorganización de sus redes sociales durante el cambio; asimismo, se invierte su nivel social al dejar de ser los alumnos mayores y convertirse en los menores. Aunado a lo anterior el ajuste a las nuevas rutinas y expectativas sociales de la escuela también parecen afectarla (Meece, 2000)

La autoestima, como se ha visto, está expuesta a grandes fluctuaciones en la etapa de la adolescencia debido a los conflictos a los que el adolescente se tiene que enfrentar. Esta situación crítica por la que atraviesa el individuo plantea la necesidad de crear nexos positivos de apoyo que le permitan superar los retos de la crisis de la mejor manera posible. Cabe señalar, por ello, la importancia de los diferentes contextos ambientales en los que se desenvuelve el adolescente. Estos contextos se diversificarán de acuerdo con los avances que vaya registrando el individuo en su ciclo vital.

Conviene insistir una vez más en esta idea de que los contextos ambientales, arriba señalados, están íntimamente ligados con la autoestima y a otras variables con las que ésta se relaciona. La revisión de la literatura de que se dispone hasta este momento, sugiere que el fomento de la autoestima en esta etapa de desarrollo, juega un papel vital en la prevención de conductas de riesgo en los adolescentes. Conviene por ello extenderse un poco sobre el tema.

2.3 Políticas de prevención

Ante las situaciones de conflictos serios que plantea la adolescencia, es conveniente, y hasta necesario, decir algo sobre las medidas que se pueden tomar para obviar oportunamente los efectos nocivos causados por los conflictos psicológicos y sociales de los que aquí se ha hablado.

En efecto, en algún punto de su vida, la mayoría de los adolescentes incurren en una conducta delictiva, aunque sólo la minoría participa en conductas de riesgo elevado con propósitos destructivos (Craig, 1997). Esta manera de conducirse no puede atribuirse sólo a la pertenencia del estrato social al que pertenece el adolescente, sino que más bien a que éste no está dispuesto a adaptarse a la sociedad y desarrollar un adecuado control de sus impulsos o a encontrar salidas a la ira y a la frustración (Craig, 1997). También se postula que la delincuencia se produce por una baja autoestima, sentimiento de insuficiencia, rechazo emocional y frustración de las necesidades de autoexpresión; la indiferencia, el rechazo o apatía de los padres también puede ser considerado un indicador de delincuencia o conductas de riesgo (Mussen, 1985).

La prevención surge desde tiempos remotos debido a que el hombre ha tratado por todos los medios a su alcance aliviar y evitar las enfermedades y todo aquello que le cause sufrimiento a sí mismo y a sus semejantes. Esta comprensible necesidad humana se ha traducido en el avance de las ciencias y la tecnología que buscan en última instancia la satisfacción, el bienestar y el desarrollo de las personas y las sociedades.

Por prevención se entiende no sólo la reducción de la incidencia de patología física y psicológica, sino también la promoción del bienestar, la competencia, la salud y la efectividad personales (Hernández-Guzmán, 1999). En relación con esta idea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ofrece criterios de acción en ese sentido. En efecto, según su *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*, creado en 1982, la prevención

significa la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzca deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas.

A partir de la definición anterior, se puede observar con claridad que el Programa de Acción Mundial, incluye dos fases de prevención: la anterior a la aparición de las deficiencias y la posterior a ella. Esta dualidad parece responder al uso de distinguir la acción preventiva primaria de la acción preventiva secundaria. La que a esta investigación atañe es la prevención primaria ya que una implicación de los resultados obtenidos en este trabajo es dar la pauta para que en futuros estudios se trabaje con la autoestima del adolescente como alternativa para prevenir conductas de riesgo a las que se ve enfrentado, sobretodo las concernientes al ámbito escolar.

La *Organización Mundial de la Salud* (OMS), organismo dependiente de la ONU, plantea, por su parte, un modelo en el cual el organismo se encuentra luchando constantemente por contrarrestar una serie de fuerzas que tienden a romper el equilibrio de la salud provocando enfermedad.

Este modelo distingue factores ambientales y del individuo mismo tendientes a romper el equilibrio de la salud. Estos factores que anuncian problemas psicológicos se han llamado *factores de riesgo*. Riesgo es el peligro de que ocurra algún suceso que atente contra la integridad física y/o psicológica de una persona. En este sentido, los factores de riesgo, al actuar conjuntamente, representan el peligro de romper el equilibrio de la salud. Contrastando con este tipo de factores se encuentran los factores que predicen el bienestar personal y familiar y son conocidos como *factores protectores*.

Originalmente, el modelo de prevención distinguía tres momentos en la intervención, marcados como prevención primaria, secundaria y terciaria. La

prevención terciaria implicaba intervenir cuando ya se observaba la presencia de la disfunción psicológica. Se proponía reducir los efectos residuales y las consecuencias negativas de un problema emocional severo ya presente. Análisis más recientes proponen que se suprima este tipo de intervención, pues no es realmente prevención, sino una forma de rehabilitación llevada a cabo por el profesional de la salud mental. Esa misma propuesta cambia de nombre a lo que se conocía como prevención secundaria, e introduce el término *intervención preventiva indicada*. Este tipo de intervención se aplica para prevenir que se exacerbe un trastorno identificado, acortando su duración y reduciendo sus consecuencias negativas. Implica, pues, la detección de los signos tempranos de la disfunción psicológica para evitar que el problema se complique. Sin embargo, los primeros signos de disfunción, al igual que en el caso de la prevención terciaria, ya son detectables.

Asimismo, para lo que se consideraba prevención primaria se introdujo el término *intervención preventiva selectiva*. Ésta está dirigida a quienes todavía no están afectados por la combinación de factores asociados con la disfunción psicológica. Por lo tanto, este tipo de prevención tiene como finalidad evitar que aquéllos que aún no presentan signos de enfermedad se enfrenten a esos factores.

Por otro lado, cabe señalar que la Psicología Preventiva define a la prevención como la promoción del bienestar general, de la competencia, de la salud y de la efectividad personales, así como de la reducción de la incidencia de patologías físicas y psicológicas (Cowen, 1980). Desde esta perspectiva, prevención significa no sólo evitar que se presenten las condiciones predictoras de problemas, sino preservar el bienestar general a través de la estabilidad y de la armonía del ambiente que rodeará o que ya rodea a la persona. Estas medidas preventivas crearán la base para un desarrollo más sereno y armónico del adolescente en la medida en que le ayudarán a enfrentarse, de una manera más

razonable, a sus conflictos psicológicos y sociales, y a buscar una posible solución a los mismos.

Una baja autoestima puede acarrear a los adolescentes lamentables consecuencias. Una revisión de la literatura existente en torno a la relación de la autoestima con un sinfín de variables, proporciona información útil para la elaboración de contenidos que pudieran formar parte de programas preventivos del deterioro psicológico de individuos en etapas tempranas de su desarrollo o de programas de intervención para el fortalecimiento de su autoestima. Sobre estas medidas preventivas se ha insistido ya en párrafos anteriores de este capítulo.

Entre los 13 y los 21 años, etapa del desarrollo conocida como adolescencia, se establece un estadio de definición de identidad, según Erickson, y el factor de riesgo al que se enfrentan los individuos durante esta etapa, es la confusión al no poder lograr una autodefinición (Wolfberg, 2002). Si el adolescente no posee ciertas competencias, es decir, la capacidad que posee para dominar ciertas dificultades; entonces se volverá vulnerable ante sus problemas guiándolo hacia la confusión mencionada por Erickson. El aprendizaje de dichas competencias es el tema primordial de los psicólogos dedicados en los últimos años en la prevención primaria (Navarro-Góngora; Fuertes y Ugidos; 1999).

Además, como consecuencia de su rebeldía y de la necesidad de reafirmación de su personalidad, los adolescentes constituyen un problema de disciplina para los adultos y para la sociedad. Los cambios físicos por los que atraviesan, con alteración del esquema corporal, sus nuevas y cambiantes sensaciones, su mala ubicación en el mundo que les rodea originan un resquebrajamiento de la identidad infantil que tenían y del marco de valores y situaciones que les daban seguridad. Lo anterior desconcierta a los adultos originando que los adolescentes se sientan incomprendidos y desorientados; les cuesta trabajo encontrar su lugar y sólo se sienten cómodos entre sus congéneres por lo que éstos juegan un papel importante durante esta etapa (Cabildo, 2002).

Por otro lado, el adolescente se enfrenta al angustiante dilema que representa la elección vocacional y ocupacional en general, pues el acierto en escoger lo que más le conviene, significará una vida de éxito proporcional a sus capacidades y oportunidades. La equivocación en este sentido representará por contrario, fracasos, desilusiones, frustración, entre otras (Cabildo, 2002).

Esta problemática tiene una incidencia, directa y muy concreta, en los rubros relacionados con el rendimiento académico y la asertividad del adolescente.

CAPITULO III

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ASERTIVIDAD

Dos variables que guardan relación con la autoestima son las que tienen que ver con el *rendimiento académico*, por un lado, y a la *asertividad*, por otro. Ambas referidas al caso específico del comportamiento del adolescente. Esto explica el tratamiento del constructo rendimiento académico, en el primer apartado de este capítulo, y el análisis más detenido, en el segundo, del constructo asertividad. Uno y otro en su asociación con la autoestima.

3.1 Rendimiento académico

Una explicación acerca del por qué de las correlaciones entre autoestima y rendimiento académico fue dada por Hattie (1992). Este investigador realizó un meta-análisis de 128 estudios que relacionan la autoestima con diferentes medidas de rendimiento, e identificó un número de variables que poseen la capacidad de modificar el promedio de relación entre la autoestima y el rendimiento académico. Menciona, por ejemplo, variables como:

- . grado escolar
- . nivel socioeconómico
- . grupo étnico
- . términos para describir autoestima
- . instrumentos utilizados para medir la autoestima
- . confiabilidad de los instrumentos
- . habilidad de los grupos
- . naturaleza y tipo de medidas de rendimiento
- . métodos de selección de la muestra

- . restricción del rango potencial de variables que pueden tener una marcada influencia sobre los resultados de un estudio.

Quizás el mayor problema al que se enfrenta la educación escolarizada en México es el que se refiere al bajo rendimiento académico. Si éste no es atendido y remediado oportunamente, será un lastre en todo el largo periodo de la educación escolar. Lo anterior representa un gasto adicional a nivel gubernamental, pues los estudiantes repetidores se quedarán en la escuela más del tiempo debido; con ello se evitará que nuevos alumnos ingresen a grados correspondientes y se incrementarán los costos unitarios (Haddad, 1991).

Asimismo, el bajo rendimiento académico, en la mayoría de los casos, va aunado a la deserción escolar. Evitar esto último constituye uno de los objetivos del sistema educativo de México consistente en *asegurar la educación básica a toda la población*. Ya en 1982, Muñoz-Izquierdo había descrito lo anterior y se refería a la reducción de las disparidades en los rendimientos académicos, con el fin de elevar las tasas de permanencia e incrementar las probabilidades de que todos los estudiantes alcancen habilidades y actitudes previstas en el plan de estudios.

Dentro del campo de la educación, por otra parte, el tema del rendimiento académico ha sido objeto de diferentes investigaciones, pues este concepto está íntimamente relacionado con la calidad de la educación y tiene implicaciones económicas importantes. Más aún, el bajo rendimiento académico es de carácter multifactorial y, al unirse, complican el problema. Estos factores son agrupados (López et al, 1996) en cuatro categorías generales:

- . Fisiológicos
- . Psicológicos
- . Sociológicos
- . Pedagógicos

Para algunos autores, la creación de las condiciones apropiadas para el aprendizaje, además de las ambientales, permitirán a los alumnos alcanzar un alto nivel de dominio de sus responsabilidades escolares. Es básico, entonces, definir lo que se entiende por rendimiento académico.

Existen dos rubros para definir el rendimiento académico. El primero es más de tipo *objetivo*; está referido a los puntajes numéricos del conocimiento de los alumnos; y es evaluado por el grado de adaptación del estudiante al trabajo escolar y al sistema educativo (Gbatí, 1988). El segundo rubro es más de carácter *subjetivo o psicológico* ya que determina el éxito académico como resultado de las actitudes de los estudiantes hacia su rendimiento escolar y hacia sí mismo, así como las actitudes hacia los demás y su éxito escolar (Khadivi-Zand, 1982). Si se tomaran en cuenta estas ideas se llegaría a la conclusión de que el rendimiento académico podría ser definido como la autopercepción y autoevaluación objetiva del propio éxito académico (Kobal, 2001).

Por su parte, Pizarro (1985) considera que el rendimiento académico ha de entenderse como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor en 1978, al abordar el rendimiento académico desde la perspectiva del alumno, lo define como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Himmer (1985) propuso que el rendimiento académico es el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, y debe ser entendido en relación con un grupo social que fija niveles mínimos de aprobación ante un determinado conjunto de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985; citado por Andrade, 2001).

A modo de conclusión, el rendimiento académico hace referencia a fenómenos relacionados con la trayectoria escolar en términos, tanto institucionales o administrativos (tales como rezago, eficiencia terminal, abandono, reprobación, etc.) como problemas que se relacionan con los procesos de construcción o reconstrucción de conocimientos a lo largo del currículum, es decir, a las interacciones que suceden durante el binomio maestro-alumno.

El rendimiento académico puede ser considerado como el grado de aprovechamiento que logra un alumno, o un grupo de éstos, en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación estandarizada de rendimiento. Cuando estas calificaciones son aprobatorias se considera que un estudiante tiene éxito escolar; pero si dichas calificaciones no son satisfactorias, el rendimiento académico obtenido supone fracaso escolar y puede provocar, en el peor de los casos, la deserción. (Finn & Rock, 1997; Matus, 1989).

En síntesis, en relación con el rendimiento académico, en este trabajo este constructo se define operacionalmente como el promedio de calificaciones obtenido por los alumnos durante un año escolar.

3. 2 Asertividad

Actualmente el término asertividad es utilizado con mucha frecuencia. Se le usa, por ejemplo, en la literatura sobre el desarrollo humano y otros temas que giran en torno a este proceso. Para los propósitos de este trabajo es importante, por tanto, precisar su significado de manera que pueda ser operativo en las interacciones sociales.

Existen diversas definiciones de la asertividad. La etimología ayuda a clarificar el término y a ver los alcances del concepto. El vocablo proviene del latín *assertio-onis*, y significa: *declaración de libertad, reclamación y afirmación* (Nieto Meza, 2004). Asertividad se refiere así, a la acción o al efecto de afirmar una cosa;

es la proposición en la que se afirma o se da por cierto algo. Por consiguiente, asertividad expresa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, aplomo, fe gozosa en el triunfo de la justicia y la verdad, vitalidad pujante, comunicación segura y eficiente (Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena, 1980; Rodríguez & Serralde, 1995).

En 1969, Wolpe formuló su definición de asertividad a partir de que diversos psicólogos de esa época veían este constructo como una habilidad para contradecir y atacar verbalmente, habilidad que se logra principalmente a través del entrenamiento asertivo. Este autor define la conducta asertiva como la expresión adecuada de cualquier emoción que no sea la ansiedad hacia otras personas, así como la capacidad que tienen las personas para defender sus derechos.

Una definición similar de asertividad fue dada por Furnham (1979), pues propuso que "la conducta asertiva se define como la expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad". Rich y Schroeder (1976) establecieron, de cierta manera, la funcionalidad de la asertividad como una *habilidad*. Además, la conducta asertiva es la habilidad para buscar, mantener o aumentar el reforzamiento en una situación interpersonal, a través de la expresión de sentimientos o deseos.

Por su parte, Arnold Lazarus (1973) propuso que los componentes de la conducta asertiva pueden dividirse en cuatro patrones de respuesta:

- a) la habilidad de decir "no".
- b) la habilidad para pedir favores y hacer demandas.
- c) la habilidad para expresar sentimientos positivos y negativos.
- d) la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Este autor destaca, además, la idea de que la libertad emocional corresponde al reconocimiento y expresión adecuada de todos y cada uno de los propios estados afectivos.

Retomando la idea anterior, es importante resaltar que la conducta asertiva emerge como ese aspecto de la libertad emocional que es la defensa de los propios derechos, pues no basta con saber qué es lo que sentimos, sino también el saber expresarlos adecuadamente. La persona que no sabe afirmar y defender sus derechos puede mostrarse agresivo, temeroso y rencoroso y, por lo tanto, su aprendizaje asertivo consistiría en llegar a distinguir sus derechos legítimos, así como enseñarlo a defenderlos e impedir que le sean robados (Rodríguez & Serralde, 1995).

Una definición que incluye una integración de conceptos vertidos por otros autores es la planteada por Bartolomé, Carrorobles, Costa y Del Ser (1979, citado por Paul-Hegedus & Jensen, 1982). Reseñan que la conducta asertiva refiere a los individuos capaces de expresar, directa o adecuadamente, sus opiniones y sentimientos, sean éstos positivos o negativos, en situaciones sociales e interpersonales.

Hasta aquí podemos apreciar que la asertividad es considerada una habilidad que una persona posee y que le permite expresar emociones, sentimientos o deseos con el fin de mantener una relación interpersonal satisfactoria. Sin embargo, las definiciones estudiadas no toman en cuenta los sentimientos o derechos de los demás, generados por la propia expresión de emociones.

Debido a lo anterior, Delamate y McNamara (1986) apuntan que la asertividad es la legitimidad y honestidad de los derechos, creencias e intereses, sin violar y respetar a los otros. Por su parte, Aguilar Kubli (1987) indica que tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u

opiniones propias o de los demás, de manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, es sinónimo de asertividad. Su meta fundamental es la de lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario. Para este autor, una persona asertiva actuará bajo la plena convicción de que se tiene el derecho de ser uno mismo y de expresar los propios pensamientos y sentimientos en tanto se respeten los derechos y la dignidad de los demás.

Existe una serie de derechos personales que expresan sentimientos, pensamientos y creencias que reflejan el mensaje básico de la asertividad, es decir, "esto es lo que pienso, esto es lo que yo siento, ésta es la forma en la que yo veo la situación". Estos derechos podrían sintetizarse en el siguiente *duodecálogo*:

1. Derecho a que cada persona sea su propio juez
2. Derecho a no dar razones o excusas para justificar el comportamiento personal
3. Derecho a definir la propia responsabilidad en los problemas ajenos
4. Derecho a cambiar de parecer
5. Derecho a cometer errores
6. Derecho a decir "no lo sé"
7. Derecho a actuar sin la aprobación de los demás
8. Derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica
9. Derecho a decir "no lo entiendo"
10. Derecho a decir "no me importa", "no me interesa"
11. Derecho a rehusar peticiones sin sentir culpa
12. Derecho a ser felices

Posiblemente, la definición más precisa y generalizada sobre asertividad fue propuesta por Jakubowski y Lange (1978). Ellos postularon que actuar asertivamente significa que una persona haga valer sus derechos, exprese lo que

uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y apropiada, respetando los derechos de la otra persona.

Asimismo, Jakubowski y Lange (1978) plantearon cuatro tipos de conducta asertiva: básica, empática, escalar y confrontativa.

- . *Asertividad básica*: se refiere a la expresión de afirmar los derechos, las creencias y los sentimientos personales, así como la expresión de afecto o aprecio hacia otra persona.
- . *Asertividad empática*: implica la transmisión de reconocimiento de la situación o de los sentimientos hacia otra persona.
- . *Asertividad escalar*: involucra comenzar con un mínimo de respuestas asertivas, es decir, si un mensaje asertivo es ignorado por alguien que amenace algún derecho personal, entonces la respuesta asertiva debe incrementar.
- . *Asertividad confrontativa*: se refiere a la descripción objetiva de lo que una persona dijo e hizo para confrontarlo con los hechos. Este tipo de asertividad es utilizado cuando las palabras de una persona contradicen sus actos (Jakubowski & Lange, 1978).

Con todo, cabe señalar que para tener un mejor entendimiento de lo que es la asertividad, es necesario remontarse a las raíces de ésta en la misma condición humana, sujeta a adaptarse para sobrevivir en el medio cambiante. Hace miles de años existió entre nuestros antepasados una lucha evolutiva que los obligó a competir con otras especies animales para la supervivencia bajo condiciones climatológicas adversas. Nuestros antepasados sobrevivieron, no a pesar de los problemas que se les plantearon, sino a causa de ellos.

Ahora bien, esa capacidad de lucha o de competencia es hereditaria y lo podemos observar cada vez que surge un problema ya que aparece una reacción de lucha o de huida porque procedemos por evolución de antepasados

de lucha o de huida porque procedemos por evolución de antepasados prehumanos que emplearon exitosamente esas mismas reacciones de defensa. Además podemos comunicarnos verbalmente unos con otros y resolver nuestros problemas eficazmente como logro de la conquista progresiva de nuestra especie. Por lo tanto, contamos con tres principales modos de comportamiento para la supervivencia y la relación con los demás (Rodríguez & Serralde, 1995):

1. Lucha, en tanto agresividad
2. Capacidad de razonar y expresar, en tanto asertividad
3. Huida, en tanto no asertividad

Por lo anterior, la forma en que una persona responda a ciertas situaciones va a definir, en cierta manera, si se refiere a una persona asertiva, no-asertiva o agresiva. Por supuesto, nadie es puramente agresivo, ni no-asertivo, ni siquiera asertivo, pero se poseen ciertas tendencias hacia alguna de estas conductas.

Las personas no-asertivas son aquéllas que no defienden sus derechos e intereses personales. Respeta a los demás, pero no se respeta a sí mismo. A la larga este tipo de conducta trae como consecuencias en la persona una pérdida de autoestima, así como del aprecio y respeto de los demás, pues la persona no-asertiva los puede hacer sentirse culpables o superiores. Muchas veces presentan problemas somáticos como manera de manifestar las tensiones que sufren por no exteriorizar su opinión con habilidad social.

Las personas agresivas defienden en exceso los derechos e intereses personales, esto lo hace sin tener en cuenta a los demás o al carecer de habilidades para afrontar ciertas situaciones. Las consecuencias a largo plazo del comportamiento agresivo serían:

- a) el rechazo o huida por parte de los demás y,

- b) una conducta de “círculo vicioso” por forzar a los demás a ser cada vez más hostiles para incrementar ellos cada vez más su agresividad.

Por último, las personas asertivas conocen y defienden sus propios derechos respetando a los demás. Cuando una persona es asertiva las consecuencias que tendrá en el entorno y la conducta de los demás serán que frenan o desarman a la persona que les ataque, aclaran equívocos, los demás se sienten respetados y valorados, la persona asertiva suele ser considerada “buena”, pero no “tonta” (Castanyer, 1997).

Sobre rendimiento escolar y asertividad se abundará en el capítulo quinto de este trabajo acerca de variables asociadas con la autoestima. Por ahora baste insistir en la necesidad de contar con instrumentos de medición que permitan obtener información confiable en relación con el funcionamiento psicológico y social de los individuos. Por ello, en el siguiente capítulo se hará una revisión de algunos instrumentos, escalas e inventarios que se utilizan con mayor frecuencia en la medición del constructo y se analizarán algunos estudios cuyo objetivo fue conocer la validez y confiabilidad de dichos instrumentos.

CAPÍTULO IV

MEDICIÓN DE LA AUTOESTIMA

En relación con la autoestima es preciso señalar aquí el gran interés que ha despertado actualmente su estudio, y los correlatos de la misma, con otras variables psicológicas. Esto ha hecho ver, a la vez, la necesidad de establecer formas adecuadas de *medición* del fenómeno. La diversidad de definiciones conceptuales, el debate entre la uni y multidimensionalidad de este constructo, todo ello asociado a la diversidad de características psicométricas registradas por instrumentos tales como su confiabilidad, validez y extensión, son algunos de los puntos tomados en cuenta en torno a la medición de dicho constructo (Caso, 2000).

Algunas medidas se han centrado en la evaluación de competencias, mientras que otras valoran la autovalía, apariencia física, aceptación de los padres, moralidad, ansiedad o felicidad, etcétera. Asimismo algunas utilizan un lenguaje evaluativo, otras describen tendencias conductuales que reflejan el poco éxito en cuanto a la definición del constructo autoestima se refiere.

Teóricamente, la autoestima se ha conceptualizado como un constructo unidimensional, medido por un rango de reactivos, que se centran en contextos o dominios específicos (Coopersmith, 1967). Posteriormente, se supuso que cada dominio contribuía de igual modo a la autoestima global o total, de tal forma que el puntaje obtenido en las distintas dimensiones podría sumarse para obtener un puntaje total. Actualmente, diversos autores coinciden en señalar que los enfoques centrados en la obtención de ese puntaje global no permiten señalar importantes distinciones que los niños podrían hacer en los diferentes dominios de sus vidas, así como diferenciar entre los diversos contextos ambientales (Caso, 2000; Eiser, Eiser & Havermans, 1995).

4. 1 Instrumentos para medir la autoestima

De lo anterior se pueden rescatar dos posturas en relación con la medición de la autoestima. La primera resalta la naturaleza global de la autoestima, pues enarbola el argumento de que las personas experimentan un sentimiento general de autovalía con respecto a sí mismas. La segunda, destaca la multidimensionalidad del constructo, la cual variaría en función de los distintos dominios de la vida de los individuos. Hay que destacar aquí que hasta la fecha dicha naturaleza multidimensional de la autoestima no se ha visto reflejada en los instrumentos de medición existentes que se han aplicado en población mexicana.

A las dificultades anteriores se suma la diversidad de características psicométricas asociadas con los cuestionarios, escalas e inventarios de medición. En el 2000, Caso realizó una búsqueda exhaustiva de los principales instrumentos utilizados entre 1989 y 1998 en la medición de la autoestima en niños y adolescentes. Encontró que los instrumentos más utilizados para medir el constructo son la *Escala de Autoestima* de Rosenberg, el *Inventario de Autoestima* de Coopersmith, el *Inventario de Autopercepción para Niños* de Harter, la *Escala Gráfica de Competencia y Aceptación Social para Niños* de Harter y colaboradores y la *Escala de Autoestima Académica* de Coopersmith y Gilberto, entre otros (Caso, 2000). En su estudio, Caso concluyó que la inadecuación de los modelos teóricos de los que derivan los instrumentos, las limitaciones en la operativización de sus definiciones y cuerpos conceptuales, así como la pobre congruencia entre éstos y los modelos de los que surgen, conducen a ambigüedades en los instrumentos de medición.

En relación con los estudios sobre validez y confiabilidad sobre diversos inventarios de autoestima, la Escala de Rosenberg (1965) refiere una consistencia interna entre .77 y .88. Por otro lado, existe una gran diversidad de estudios que asocian los puntajes de autoestima de esta escala con otras variables y presenta importantes y significativas correlaciones (Blascovich & Tomaka, 1991).

Un estudio sobre el *Inventario de Autoestima* de Coopersmith apoya su validez y confiabilidad indicando la utilización de éste en la población americana (Johnson et al., 1983). Asimismo se cuenta con correlaciones en aplicaciones test-retest del orden de .85 y .70 con intervalos de 5 semanas y tres años respectivamente en la versión de 50 reactivos (Blascovich & Tomaka, 1991).

Otro de los intentos por analizar psicométricamente varios instrumentos sobre autoestima fue el de Heartherton y Polivy (1991) quienes realizan una investigación de las dimensiones de la autoestima por medio de un análisis factorial de la *Escala del Estado de Autoestima* obtenida de la *Escala de Sentimientos de Inadecuación* de Janis-Field. Los resultados señalan tres factores correlacionados: autoestima de ejecución, autoestima social y autoestima de apariencia. Estos factores son, por cierto, sensibles a los cambios en diferentes aspectos del constructo. Asimismo Linton y Marriot (1996) aplicaron dicho instrumento a 59 niños americanos cuyas edades fluctuaban entre los 11 y los 13 años de edad. Los autores ofrecen datos que apoyan la utilización de este instrumento en población adolescente. Y los resultados de este estudio, a su vez, apoyan la multidimensionalidad de la autoestima.

Por otra parte en China se realizó un análisis de una *Escala de Autoestima para Adolescentes Chinos* basado en el modelo multifactorial y jerárquico del self de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Este instrumento mide siete aspectos de la autoestima: social, académico, apariencia, moral, familia, física/deportiva y autoestima general. Los alcances de este estudio, respecto a la validez de constructo, señalan que esta escala sí evalúa la autoestima en los adolescentes chinos.

En 1995, Eiser, Eiser y Havermans administraron el Harter Self-Perception Profile for Children a 348 niños británicos de 7 y 8 años y el Self Perception Profile for Adolescents (Harter, 1983) a 200 niños británicos de 9 años. Con este estudio se concluyó que ambos instrumentos representan modalidades confiables

y válidas para medir la valía mediante la percepción de competencia y de comportamientos específicos considerando variantes relacionadas con la edad. A pesar de lo anterior, no hay registros publicados de su utilización en población mexicana (Caso, 2000).

Dada la importancia, y considerando la falta de herramientas propias, hasta ahora la autoestima en México y en varios otros países se ha evaluado con pruebas de procedencia extranjera; principalmente estadounidense. Este hecho ha propiciado que los criterios a partir de los cuales se valora el constructo, aún cuando se les hagan adaptaciones, no correspondan plenamente a las características de la población mexicana. González y Touron (1994) mencionan que además de deficiencias metodológicas en su construcción, el uso de tales pruebas ha contribuido a generalizar la idea de que la autoestima es un fenómeno unitario y general.

4.2 Instrumentos para medir la autoestima en población mexicana

A continuación se presentan algunas investigaciones que presentan la utilización de instrumentos para medir autoestima, en población mexicana. Garduño y Ramírez (2001) efectuaron un estudio cuyo propósito fue la construcción, validez y confiabilidad de un instrumento para la medición de la autoestima con niños mexicanos. Se trabajó con una muestra total de 1007 niños tanto de escuelas privadas como públicas. El análisis factorial permitió identificar 10 diferentes factores que son:

- 1) Cognitivo-Académico 1.
- 2) Social- Instrumental.
- 3) Emocional.
- 4) Responsabilidad Personal.
- 5) Moral.
- 6) Aptitud Física.

- 7) Personal Física General.
- 8) Aptitud Deportiva.
- 9) Cognitivo-Académico 2.
- 10) Social-Interpersonal.

Como resultado final se obtuvo un $\alpha=.92$. Lo relevante de este estudio es que los factores obtenidos reflejan características significativas constituyentes del propio yo de los niños en el contexto mexicano.

Al revisar los trabajos de Verduzco y colaboradores (1994) respecto a la validación del *Inventario de Autoestima* de Coopersmith en una población de 1223 niños mexicanos de 8 a 14 años, se encontró que los datos arrojados por este estudio son alentadores en cuanto a la validez y confiabilidad ($\alpha=.77$) del Inventario en población mexicana.

En otro estudio en niños mexicanos realizado por Ferrer, Cortés y Loaeza (2004), se administró el *Índice de Autoestima* creado por Brown y Alexander en 1991, no validado en población mexicana. Además estos autores trabajaron en la creación de un instrumento de 80 reactivos divididos en 4 factores: aceptación familiar, competencia académica, popularidad y seguridad personal. Encontraron que ambos instrumentos pueden aplicarse de manera confiable en esta población de estudiantes de primaria.

En cuanto a la validez y confiabilidad de la *Prueba de Autoestima Infantil* de Pope, McHale y Craighead (1988), Caso (2000) obtuvo una escala de 21 de los 60 reactivos originales agrupados en tres factores: percepción de competencia, evaluación negativa y evaluación positiva y con un $\alpha=.82$. Posteriormente, Caso (2000) realizó un segundo estudio utilizando la versión para niños en población adolescente. Generó con ello una estructura de cuatro factores: percepción de sí mismo, percepción de competencia, relación familiar y enojo, con un $\alpha=.67$.

Determinó, además, que los análisis psicométricos realizados a ambas escalas aportan información que enriquece la validez y confiabilidad del instrumento.

En 1999, Morales reportó que el *Inventario de Autoestima* para niños de Battle no es confiable ni válido en población infantil mexicana, pues su investigación con 411 niños entre 8 y 14 años, arrojó apenas un $\alpha=.44$.

Se ha observado que los instrumentos basados en modelos unidimensionales, de extensión moderada, con índices aceptables de confiabilidad, y cuya estructura permite la aplicación total de los reactivos a poblaciones de distintas etapas de desarrollo, sin distinguir dominios correspondientes a éstas, son los más frecuentemente utilizados.

No obstante, la utilización de escalas multidimensionales presenta la ventaja de proporcionar información más confiable sobre el sentimiento general de autovalía, a través del conjunto de reactivos que reflejan juicios de valor globales sobre ellos mismos, así como los sentimientos y percepciones en los dominios específicos de su vida. El uso de estos instrumentos ofrece, además, la ventaja adicional de facilitar la comprensión del constructo que se quiere medir. Aunado a lo anterior, la proliferación de instrumentos, cuestionarios, pruebas y escalas para la medición de la autoestima han acrecentado la confusión y la dificultad para el estudio del constructo, debido a la heterogeneidad de sus características estructurales (composiciones factoriales, tipo de reactivos, extensión de los instrumentos, etc.) y de sus propiedades psicométricas (niveles de confiabilidad y validez).

En el presente estudio se utilizó la adaptación del Instrumento de Autoestima de Pope, McHale y Craighead (1988) para adolescentes realizada por Caso (2000). Esto se debe a la ventaja que ofrece este instrumento puesto que reconoce tanto la naturaleza global del constructo como la influencia de dominios

específicos sobre ésta, atendiendo a las características propias de la etapa de desarrollo en estudio y cuya $\alpha=.84$.

Otra ventaja adicional de este instrumento utilizado en este estudio es que éste se construyó tomando en cuenta tanto contextos socioambientales como componentes psicológicos, y se basa en un modelo explicativo validado mediante la demostración de estrategias específicas para el fortalecimiento de la autoestima (Pope et al., 1988).

CAPITULO V

VARIABLES ASOCIADAS CON LA AUTOESTIMA

El estudio de la autoestima, incluyendo sus concepciones teóricas y las interacciones complejas entre los componentes que los diversos autores comparten, demanda investigarla en relación con otros constructos presentes durante la niñez y la adolescencia, así como la direccionalidad de la autoestima con respecto a éstas. Todo esto porque la asociación que guarde la autoestima con otras variables es información indispensable para comprenderla.

5. 1 El rendimiento académico como variable de la autoestima

En 2000, Caso realizó una búsqueda exhaustiva para identificar las variables que comúnmente se asocian con dicho término. Encontró más de cien variables vinculadas a éste y las agrupó en nueve apartados. Éstos son:

- a) familiar
- b) escolar
- c) física
- d) conductual
- e) cognitiva
- f) afectiva
- g) rasgos de personalidad
- h) salud física y mental
- i) variables sociodemográficas
- j) otras

Es importante resaltar que la diversidad de variables con las que generalmente se enlaza el constructo autoestima, permite señalar la

inconsistencia que existe en el establecimiento del sentido de su influencia, pues en varias investigaciones es tomada como variable dependiente, otras como independiente y en otras más, tanto dependiente como independiente (Caso, 2000).

La revisión de la pluralidad de investigaciones que relacionan a la autoestima en adolescentes con un número importante de variables agrupadas en dichas categorías, permite vislumbrar la posibilidad de integrar un conjunto de datos que confirmen o descarten, en sus diferentes facetas, los modelos explicativos existentes hasta ahora.

Los objetivos trazados por cada estudio, así como las características particulares de sus diseños, de las pruebas estadísticas, y de los instrumentos de medición utilizados establecerán la dirección de la influencia de estas variables en relación con la autoestima.

Para fines del presente estudio se tomará en cuenta la relación que existe entre la autoestima y el ámbito escolar. Se ha visto que en los últimos veinte años, los maestros e investigadores han aumentado su interés en el papel que juega la autoestima en el éxito de la educación formal del adolescente. Numerosos estudios psicológicos han mostrado que la formación de una autoestima estable y positiva es uno de los mayores cambios durante la adolescencia (Keltinkangas-Järvinen; 1990; Watkins y cols 1995). Indudablemente, la escuela, como un agente fundamental de socialización, tiene una influencia importante sobre el desarrollo de la autoestima en la etapa de la adolescencia.

Durante la etapa escolar el niño, en este caso el adolescente, se ve influido por los maestros, los pares y en general por el medio escolar provocando nuevos estándares de autoestima. A lo largo de este periodo, la internalización de las exigencias de las figuras significativas forman lo que se conoce como el *autoconcepto ideal*, con el cual el niño se está contrastando continuamente con los

otros y con las expectativas de los padres que, posteriormente, permitirán la formación de la identidad del niño (Cava y Musitu, 2000 ; Espinosa, 1995).

Por otro lado, en diversos estudios con poblaciones europeas o americanas, la baja autoestima se asocia con depresión, delincuencia y menor apoyo parental durante la adolescencia (Chang, 2001; Mason, 2001, Van Lieshout & Van Aken, 2001); mientras que la alta autoestima se vincula con la eficacia percibida y actitudes prosociales (Smith et al; 1999). Otros sugieren que la autoestima tiene un rol significativo en el ajuste personal, en la calidad de las relaciones con los pares en la motivación y en el éxito atlético y académico (Brooks, 1992). Respecto a este punto, Harter (1983) demostró que en los adolescentes, la apariencia física, particularmente en las mujeres, correlaciona altamente con la autoestima global. Esta variable está relacionada íntimamente con la aceptación social de los pares, mientras que la competencia escolar, las habilidades atléticas y la conducta son menos influenciables.

De acuerdo con Harper y Marshall (1991), los adolescentes que han experimentado más problemas tienden a tener una autoestima pobre. De hecho, la autoestima baja en los adolescentes está asociada con un amplio rango de problemas, incluyendo abuso de sustancias, desórdenes alimenticios, depresión y suicidio. Por ende, una autoestima positiva es indispensable para el desarrollo normal y saludable de los adolescentes porque les provee resistencia, fuerza y capacidad para regenerarse (Branden, 1992)

El mérito de Coopersmith (1981) no sólo es ser uno de los pioneros en la teoría y aplicación de la autoestima a programas educativos, sino también el haber enfatizado los antecedentes de la misma en la familia, afirmando la importancia de la escuela en la construcción de esta autoestima y vinculándola como factor esencial, al desarrollo integral de la persona. Es claro que si una persona no se siente bien consigo misma en su fuero interno, será difícil que lo haga en otras áreas de su desarrollo y desempeño. Por lo tanto, es comprensible que el dominio

de la autoestima en el aspecto académico, no solo está relacionado con las habilidades cognoscitivas del sujeto para su eficacia en el logro de sus tareas, sino también del medio socioemocional y motivacional del mismo (Coopersmith, 1981; citado por Medina, 1998).

Hamachek (1981) sostuvo que la relación entre el autoconcepto, rendimiento, logro académico y aprendizaje es directa. El rendimiento depende tanto de las capacidades que el individuo cree tener como de las capacidades que realmente tiene. Argumentó que la opinión que forma un alumno sobre sus capacidades e incapacidades también determina en un alto grado su rendimiento escolar porque actúa basado en lo que cree que es y tiene (citado por Estrada, 1995)

Schmidt y Padilla (2003) realizaron una investigación longitudinal con 660 estudiantes de primaria y secundaria de EUA y encontraron que la autoestima presenta una relación moderada con el rendimiento académico en clases. Además, sus resultados sugieren que el rendimiento precede a la autoestima y no al contrario. Sin embargo en 1999 Carlson y colaboradores hallaron que las experiencias sociales y académicas así como la autoestima de los adolescentes, están muy relacionadas con la participación de éstos en actividades extracurriculares mostrando una mejor adaptación en la escuela. Por su parte, DuBois y colaboradores (1998) han concluido que la alta autoestima en los estudiantes les ofrece beneficios significantes como favorecer el estado de ánimo, facilitar las relaciones interpersonales y aumentar la capacidad para participar en estrategias adaptativas de aprendizaje en el salón de clases.

Para Finn y colaboradores (1997) la autoestima tiene una relación estrecha con el rendimiento académico. Ellos trabajaron con una muestra de 1803 estudiantes en riesgo de abandonar la escuela y encontraron que aquellos que tienen éxito académico a pesar de sus limitantes presentan mayor autoestima que sus pares. Estos resultados se apoyan en el estudio, con 213 adolescentes

norteamericanos, realizado por DuBois, Bull, Sherman y Roberts (1998) en el cual identificaron correlaciones significativas importantes entre la autoestima global y el rendimiento académico. Este estudio se complementa diciendo que la autoestima alta puede ofrecer beneficios significantes como favorecer el estado de ánimo, facilitar las relaciones interpersonales y aumentar la capacidad para participar en estrategias adaptativas de aprendizaje en el salón de clases.

A este respecto Covington y Beery (1977) observaron en su investigación que los estudiantes con baja autoestima se planteaban metas no realistas y adoptaban estrategias, como evitar la participación y el no esforzarse en las tareas difíciles. Mientras los estudiantes con alta autoestima se mostraban motivados por aprender, se acercaban a las tareas con expectativas de éxito, tuvieron mayor confianza en sí mismos y los problemas personales no les interferían en el ámbito escolar.

Datos similares se refieren del estudio de Bray (1999) con 64 estudiantes de Missouri, USA. Entre sus hallazgos, destaca que sí existe una relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico y que este último está influido por la competencia percibida, locus de control, autonomía y motivación (Wiest, 1988). Los estudiantes destacados tienden a demostrar alta autoestima académica y competencia. Para ellos, la autoestima académica llega a ser un factor motivacional (Moeller, 1994).

Se ha constatado que los estudiantes utilizan los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración, y que aquellos con un peor rendimiento académico poseen menor autoestima (Gimeno, 1976; Veiga, 1995).

Cabe señalar que si bien existe tal relación entre rendimiento escolar y autoestima académica, la mayoría de los estudios son de tipo correlacional y no explican si la autoestima es causa del rendimiento o si, por el contrario, es el rendimiento el que determina la autoestima. Sin embargo, existe una hipótesis que

muestra que la relación entre éstas es de naturaleza mutua e interdependiente debido a que un cambio positivo en una de ellas facilita asimismo un cambio positivo en la otra. La relación entre ambos es recíproca y no unidireccional, de modo que el éxito académico mantiene o mejora la autoestima académica, y ésta influye en el rendimiento gracias a las expectativas y la motivación (Cava y Musitu, 2000; Marsh, 1990).

En 1995, Hoge y colaboradores realizaron una investigación en la que encontraron que las calificaciones y la autoestima están positivamente relacionadas. La conclusión a la que llegaron fue que la influencia de la autoestima global sobre las calificaciones era muy endeble, pero las calificaciones sí tienen una notable influencia sobre la autoestima académica.

También Harter (1983) había sugerido que la competencia académica percibida y el nivel de logro escolar conseguido están relacionados positivamente. Los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidades de alcanzar el éxito académico, mientras que aquellos cuya competencia percibida es más bien baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes.

Otras investigaciones, en cambio, indican una baja correlación entre la autoestima global y los dominios específicos del autoconcepto y el rendimiento académico (Marsh, Marsh & Watkins; 1990). House (1993) examinó la relación en cinco áreas del autoconcepto académico y del rendimiento académico de estudiantes americanos del primer año de universidad, y continuó su estudio a lo largo de cuatro años más. Los resultados mostraron que la autoestima de los estudiantes de su habilidad académica general fue el predictor más significativo del subsiguiente abandono escolar.

5.2 La asertividad como variable de la autoestima

Otra de las variables con las que frecuentemente se ha vinculado la autoestima, y que es del interés de esta investigación, es la asertividad. Pese a la ausencia de estudios sólidos que establezcan el enlace existente entre ambas, se tiene conocimiento de que se encuentran estrechamente relacionadas haciendo posible su utilización en la predicción de variables tales como la ansiedad y la depresión (Pachman & Foy, 1978).

Los modelos, presentes en el círculo social en que se desenvuelve una persona, pueden en ocasiones contradecir sus creencias y valores. El que una persona se respete implica conocer su manera de actuar para no ceder, ante presiones sociales, a comportamientos que no se ajusten a dichas convicciones. Además involucra la decisión de decir "no" ante aquellas conductas que resultasen perjudiciales para sí misma. En resumen, un individuo que es asertivo irá fortaleciendo su valía personal (Monroy & Tanamachi; 1997).

En varias ocasiones los investigadores han señalado que la persona asertiva es una persona que tiene un gran autorrespeto; de ahí que los estudios al respecto señalen que la persona asertiva tiene una alta autoestima (Aguilar Kubli, 1987; Smith, 1983).

En este sentido, autores como Fernsterheim y Baer (1979) y Rodríguez y Serralde (1995) plantean que la asertividad es igual a la autoestima. Ellos parten del supuesto de que lo que hace una persona sirve como base para el concepto de sí mismo, por lo tanto cuanto más se defiendan los derechos y se actúe de modo que se respete a sí mismo mayor, será la autoestima. Por consiguiente, existe una verdadera ecuación:

ASERTIVIDAD ↔ AUTOESTIMA

En esa misma línea, Jakubowski y Lange (1978) encontraron que la conducta asertiva favorece el incremento de la autoestima, pues ayuda a tener sentimientos positivos hacia la persona y los demás, así como el desarrollo del respeto mutuo y el aumento de sus logros.

Un estudio realizado por Flores (1994) con 432 empleados mexicanos encontró que los individuos asertivos son personas con un *locus de control interno*, con una autoestima positiva y con una alta orientación al logro. En otro estudio se analizó una población de 615 estudiantes mexicanos de bachillerato y se encontró que la autoestima se asocia significativamente con la asertividad (Caso, 2000). Estos datos resaltan la importancia que tienen las variables de contenido emocional y social tales como la asertividad, la ansiedad y la depresión con respecto a la autoestima, entre las cuales la literatura sugiere una influencia recíproca.

Para Bower y Bower (1976), las personas no asertivas tienen baja autoestima, lo cual genera ansiedad en situaciones sociales que los lleva a no expresar sus sentimientos y dejar que otros tomen ventaja de ellos (Alberti & Emmons, 1980).

Petrie y Rotheram (1982) encontraron que la asertividad y la autoestima también están relacionadas negativamente con el estrés. Es decir, personas con alta autoestima y muy asertivas se encuentran poco estresadas. Además concuerdan en señalar que la asertividad es un componente de la autoestima. Por ende, es importante que el entrenamiento asertivo esté dirigido a incrementar la autoestima y disminuir el estrés. Dua (1993) coincidió con esos datos al estudiar en 30 estudiantes ingleses la relación existente entre esas variables. Concluyó que la autoestima y la asertividad se relacionan positivamente mientras que mantienen una relación negativa con el estrés.

La idea de asociar la no asertividad con la inseguridad, el descontrol y los resentimientos podría provocar conflictos en detrimento de la salud psicológica, tanto del individuo en cuestión, como de las personas que lo rodean. La asertividad confiere a la persona la posibilidad de encontrar satisfacción y autorrealización en el hecho de hacer valer sus derechos.

Hasta aquí, se ha visto como la autoestima se relaciona con muchas variables psicológicas que inciden en el comportamiento de los seres humanos. Las variables que se asocian tradicionalmente con el constructo autoestima interactúan con ella aumentando los problemas adaptativos. Asimismo, dichas variables, comparten conceptualmente elementos comunes, tanto positiva como negativamente. Resulta lógico que la autoestima y la asertividad estén positivamente relacionadas, puesto que al definir cada uno de estos constructos, se emplean elementos definitorios similares.

Este estudio tiene como propósito fundamental, en efecto, explorar la relación entre la autoestima y las variables con las que se ha visto vinculada, a saber, con el rendimiento académico y con la asertividad. El conocimiento de la manera en que se estructura la relación entre estas variables resulta vital para el logro de una adecuada y oportuna prevención primaria o intervención preventiva selectiva.

Pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre la autoestima y el rendimiento académico y la asertividad en adolescentes mexicanos?

CAPÍTULO VI

MÉTODO

Con la precisión del constructo autoestima, el planteamiento de su relación con la adolescencia y la formulación de los criterios de medición de la misma, se han definido sus supuestos teóricos y otros puntos relacionados con ella. Por lo anterior, la finalidad de este estudio fue conocer la relación existente entre la autoestima y dos variables comúnmente asociadas a ésta: el rendimiento académico y la asertividad.

6.1 Participantes

El instrumento utilizado en este estudio se aplicó a una muestra aleatoria de 1635 estudiantes (763 hombres y 872 mujeres) del primero (41%), segundo (21%) y tercer grado escolar (38%) de una institución de educación media superior pública de la Ciudad de México; sus edades fluctuaban entre los 15 y los 19 años.

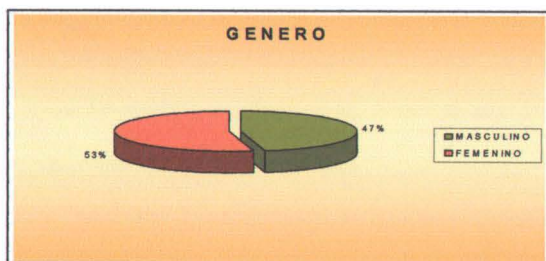


Figura 1. Distribución de los participantes por género



Figura 2. Distribución de los participantes por grado escolar.

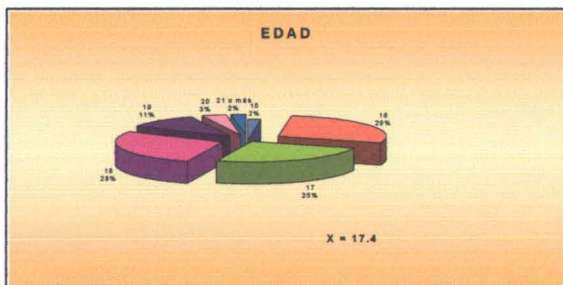


Figura 3. Distribución de los participantes por edad.

6.2 Instrumentos

Autoestima

Se hizo uso de la *Prueba de Autoestima para Adolescentes* de Pope, McHale y Craighead (1988), adaptada por Caso-Niebla (2000), la cual consta de 21 reactivos con cinco opciones de respuesta:

- . Siempre
- . Usualmente
- . La mitad de las veces
- . Rara vez

. Nunca

Estos reactivos se agruparon en cuatro factores:

- Factor 1: *Percepción de sí mismo* (involucra reactivos basados en autopercepciones) $\alpha = .8804$
- Factor 2: *Relación familiar* (incluye reactivos que valoran su relación familiar). $\alpha = .6417$
- Factor 3: *Percepción de Competencia personal* (agrupa reactivos que exploran la percepción global que el individuo y su entorno tienen con respecto a sus competencias). $\alpha = .7254$
- Factor 4: *Enojo* (agrupa reactivos concernientes al manejo y control de emociones del individuo en los contextos familiar y social). $\alpha = .4554$

En este estudio se corrió un análisis de confiabilidad del instrumento para observar cómo se comporta en una muestra con mayor número de participantes. Se obtuvo un índice de confiabilidad de $\alpha = .84$ que explican en conjunto el 57.7% de la varianza acumulada. A pesar de que los 21 reactivos de la adaptación original (Caso, 2000) discriminaron ($p < .000$), con fines del análisis factorial se dejó fuera al reactivo 17 "Soy un(a) amigo(a)" pues se expresaba como factor independiente dificultando su lectura y análisis.

Asertividad

Se utilizó el *Inventario de asertividad* de Gambrell y Richey, adaptado por Guerra-Ramos (1996), el cual presenta un índice de confiabilidad de $\alpha = .8558$. En la siguiente párrafo se pueden observar las características del inventario:

Consta de 23 reactivos, agrupados en cinco factores denominados de la siguiente manera:

- Factor 1: Expresión de inconformidad o molestia (involucra reactivos que reflejan emociones de enfado y desacuerdo). $\alpha=.7951$
- Factor 2: Expresión de interés hacia los otros (concentra reactivos que manifiestan el grado en que el individuo se involucra con los demás). $\alpha= .6654$
- Factor 3: Expresión de aceptación o agrado (agrupa reactivos que muestran emociones positivas del individuo). $\alpha= .6866$
- Factor 4: Resistencia ante propuestas (incluye reactivos que valoran la oposición del individuo a realizar ciertas proposiciones incómodas). $\alpha= .5398$
- Factor 5: Establecimiento de relaciones con un fin determinado (conjunta reactivos que determinan la forma en la que la persona establece relaciones para lograr un fin). $\alpha=.3607$

En conjunto esos factores explican el 50.16% de la varianza. Se eliminaron nueve reactivos de la adaptación original (Guerra-Ramos, 1996) debido a que al realizar un análisis de reactivos, éstos no discriminaron ($p<.000$).

Rendimiento académico

Para este estudio se consideró al rendimiento académico como el promedio de calificaciones obtenido por los alumnos durante un año escolar. Para lo anterior, se consultó el historial académico de cada uno de los participantes.

6.3 Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo transversal-correlacional y de campo. Es transversal ya que se recolectaron los datos en un solo momento en un tiempo único. Es de campo ya que se realiza en el medio natural en el que se desenvuelve el individuo.

6.4 Diseño

Es un diseño no experimental de tipo correlacional. Es un diseño correlacional pues describe ciertas variables y analiza su interrelación en un momento dado.

6.5 Materiales

Cuadernillos (Instrumentos)

Hojas de lectura óptica

Lápices

6.6 Procedimiento

Los instrumentos utilizados se integraron en un cuadernillo. Este trabajo de integración se realizó con mucho cuidado y se revisó todo el proceso a profundidad.

Del universo de grupos en que se distribuyen los alumnos que conforman la matrícula escolar de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, se obtuvo una muestra representativa de 43 grupos obtenida de manera aleatoria y a través de procedimientos estadísticos pertinentes. Con el propósito de contar con un número adicional de grupos que garantizara la representatividad de la muestra, se realizó un ajuste que incorporó a 11 grupos más, obtenidos con base en el mismo procedimiento.

Una vez seleccionados los grupos que conformarían la muestra, se acordó con las autoridades correspondientes de cada plantel, las fechas y lugares de aplicación. Posteriormente, se convocó a una reunión de capacitación al grupo de aplicadores que participarían en este proceso y se prepararon los materiales que se utilizarían para la aplicación.

Se atendió la programación correspondiente a cada uno de los planteles, con base a las fechas establecidas. Debido a algunos contratiempos, se tuvieron que reemplazar algunos grupos y cancelar dos grupos, quedando una muestra de 52 grupos.

A continuación se aplicaron los instrumentos a la totalidad de estudiantes que conformaron la muestra. Dichos cuadernillos mostraban las siguientes instrucciones: "Estas afirmaciones son para ayudarnos a aprender cómo se sienten los jóvenes de tu edad con respecto a diferentes cosas. No hay respuestas buenas o malas. Solamente tú conoces tus verdaderos sentimientos. Es importante que contestes de acuerdo a como tú sientes, y no cómo otros piensan que deberías sentir".

6.5 Análisis estadístico

Se calcularon los estadísticos descriptivos básicos de las frecuencias de respuesta en la totalidad de reactivos que conforman la adaptación de la Prueba de Autoestima Infantil. Además se realizó una prueba de correlación producto-momento de Pearson para conocer la relación entre la autoestima, asertividad y rendimiento académico.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

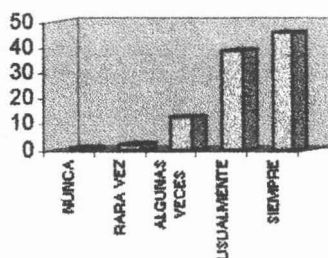
En este apartado se describen los resultados correspondientes, agrupándolos en tres bloques de información. Un primer bloque en el que se describirán la distribución de las respuestas, puntajes medios y desviaciones estándar por cada uno de los reactivos que conforman el instrumento; un segundo bloque que incluirá la información concerniente a la autoestima y su relación con el rendimiento académico y la asertividad; y un tercer bloque conformado por información relativa a las variantes de la autoestima con respecto a la población involucrada.

Análisis descriptivo

A continuación se presenta la descripción de las frecuencias de respuesta en la totalidad de reactivos que conforman la adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Pope, McHale y Craighead.

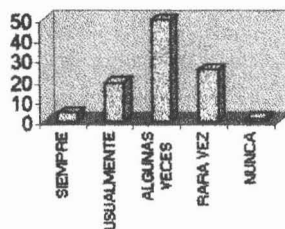
Reactivo 1: *Me gusta cómo soy*. El 45.6% de los entrevistados eligió la opción de *Siempre*, el 39.0% *Usualmente*, el 12.7% *Algunas veces*, el 2.1% *Rara vez* y el 0.6% *Nunca* (gráfica 1).

Gráfica 1. Me gusta cómo soy



Reactivo 2: Hago enojar a mis padres. El porcentaje de entrevistados que eligió la opción *Siempre* fue 4.0%, *Usualmente* 19.0%, *Algunas veces* el 49.8%, *Rara vez* el 25.6% y la opción *Nunca* 1.6% (gráfica 2).

Gráfico 2 Hago enojar a mis padres



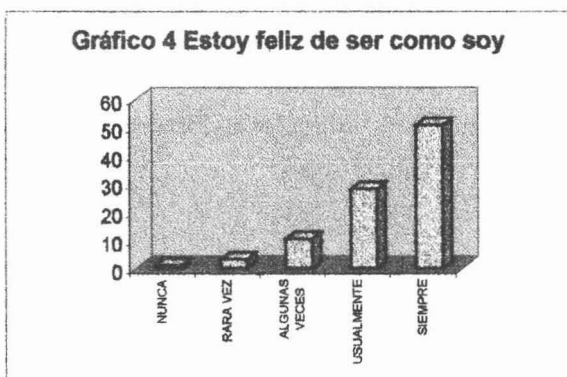
Reactivo 3: Me siento fracasado(a). El 1.4% del total de los entrevistados seleccionó como opción de respuesta *Siempre*, el 4.1% *Usualmente*, el 16.1% *Algunas veces*, el 37.9% *Rara vez* y el 40.5% *Nunca* (gráfica 3).

Gráfico 3 Me siento fracasado(a)

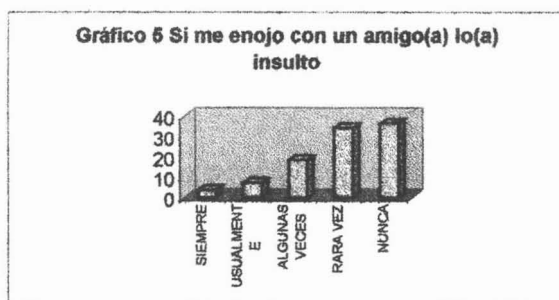


Reactivo 4: Estoy feliz de ser como soy. Del total de los entrevistados el 57.0% respondió *Siempre*, el 28.3% *Usualmente*, el 10.4% *Algunas veces*, el 3.2% *Rara vez* y el 1.1% la opción *Nunca* (gráfica 4).

Gráfico 4 Estoy feliz de ser como soy



Reactivo 5: Si me enojo con un amigo (a) lo(a) insulto. El 3.6% del total de los entrevistados seleccionó como opción de respuesta *Siempre*, 7.2% *Usualmente*, 18.4% *Algunas veces*, el 34.3% *Rara vez* y el 36.5% *Nunca* (gráfica 5).

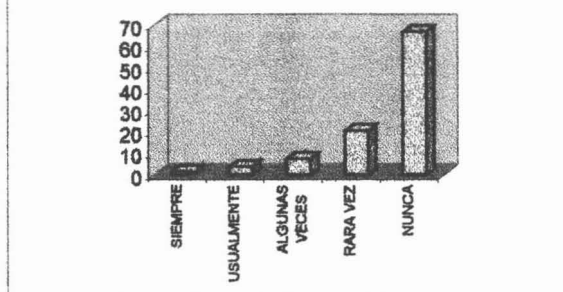


Reactivo 6: Me siento bien cuando estoy con mi familia. Del total de los entrevistados el 58.7% respondió *Siempre*, el 27.5% *Usualmente*, el 10.2% *Algunas veces*, el 2.8% *Rara vez* y el 0.9% *Nunca* (gráfica 6).



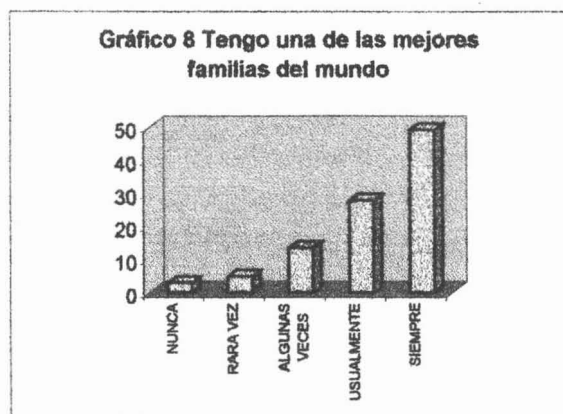
Reactivo 7: Mi familia está decepcionada de mí. Del total de los entrevistados el 1.4% respondió *Siempre*, el 3.6% *Usualmente*, el 7.3% *Algunas veces*, el 20.5% *Rara vez* y el 67.1% la opción *Nunca* (gráfica 7).

Gráfico 7 Mi familia está decepcionada de mí

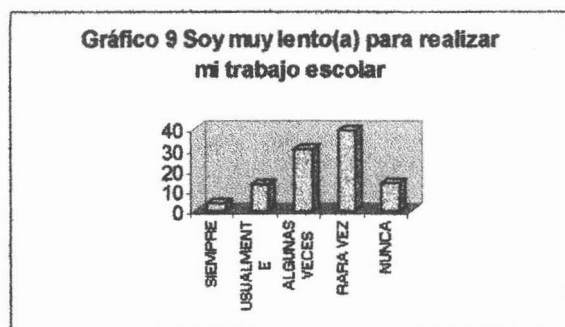


Reactivo 8: Tengo una de las mejores familia del todo el mundo. El 50.8% de los entrevistados eligió *Siempre*, el 27.9% *Usualmente*, el 13.5% *Algunas veces*, el 4.9% *Rara vez* y el 3.0% *Nunca* (gráfica 8)

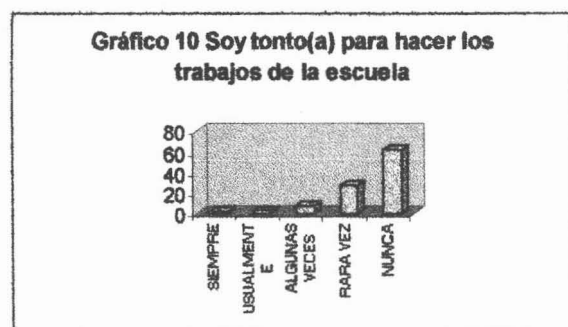
Gráfico 8 Tengo una de las mejores familias del mundo



Reactivo 9: Soy muy lento(a) para realizar mi trabajo escolar. Del total de los entrevistados el 3.7% respondió *Siempre*, el 13.0% *Usualmente*, 30.3% *Algunas veces*, el 39.1% *Rara vez* y el 13.9% la opción *Nunca* (gráfica 9).

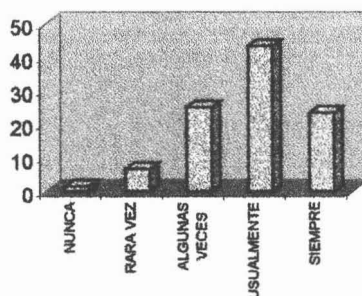


Reactivo 10. Soy tonto(a) para hacer los trabajos de la escuela. De los entrevistados el 1.7% seleccionó la opción *Siempre*, el 2.0% *Usualmente*, el 7.6% *Algunas veces*, el 26.5% *Rara vez* y el 62.3% la opción *Nunca* (gráfica 10).



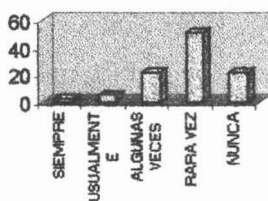
Reactivo 11: Estoy orgulloso(a) del trabajo que hago en la escuela. El 23.4% de los entrevistados eligió *Siempre*, el 43.4% *Usualmente*, el 25.1% *Algunas veces*, el 6.6% *Rara vez* y el 1.5% *Nunca* (gráfica 11).

Gráfico 11 Estoy orgulloso (a) del trabajo que hago en la escuela



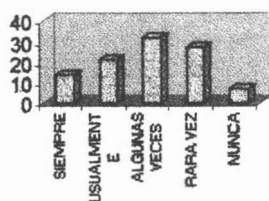
Reactivo 12: Soy malo(a) para muchas cosas. Del total de los entrevistados el 1.7% respondió *Siempre*, el 4.9% *Usualmente*, 21.3% *Algunas veces*, el 50.7% *Rara vez* y el 21.4% la opción *Nunca* (gráfica 12).

Gráfico 12 Soy malo(a) para muchas cosas



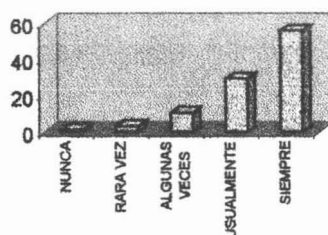
Reactivo 13. Me enoja cuando mis padres no me dejan hacer lo que yo quiero. De los entrevistados el 13.9% seleccionó la opción *Siempre*, el 20.9% *Usualmente*, el 31.7% *Algunas veces*, el 26.9% *Rara vez* y el 6.6% la opción *Nunca* (gráfica 13).

Gráfico 13 Me enojo cuando mis padres no me dejan hacer lo que yo quiero



Reactivo 14. Estoy orgulloso(a) de mí. El 55.9% de los entrevistados eligió *Siempre*, el 29.3% *Usualmente*, el 10.6% *Algunas veces*, el 3.1% *Rara vez* y el 1.2% *Nunca* (gráfica 14).

Gráfico 14 Estoy orgulloso (a) de mí



Reactivo 15: Les hecho la culpa a otros de cosas que yo hago mal. Del total de los entrevistados el 1.1% respondió *Siempre*, el 3.8% *Usualmente*, 12.7% *Algunas veces*, el 39.1% *Rara vez* y el 43.2% la opción *Nunca* (gráfica 15).

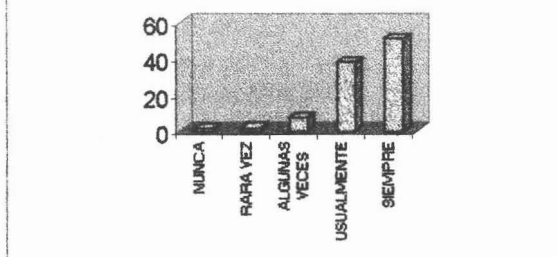


Reactivo 16: Pienso que mis padres serían felices si yo fuera diferente. De los entrevistados el 6.9% seleccionó la opción *Siempre*, el 6.4% *Usualmente*, el 14.6% *Algunas veces*, el 21.8% *Rara vez* y el 50.3% la opción *Nunca* (gráfica 16).



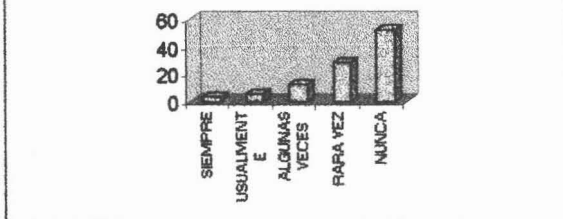
Reactivo 17: Soy un(a) buen(a) amigo(a). El 51.2% de los entrevistados eligió *Siempre*, el 38.4% *Usualmente*, el 7.6% *Algunas veces*, el 1.7% *Rara vez* y el 1.1% *Nunca* (gráfica 17).

Gráfico 17 Soy un(a) buen(a) amigo(a)



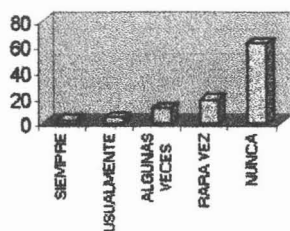
Reactivo 18: Tengo una mala opinión de mí mismo(a). Del total de los entrevistados el 3.0% respondió *Siempre*, el 5.0% *Usualmente*, 11.8% *Algunas veces*, el 28.5% *Rara vez* y el 51.7% la opción *Nunca* (gráfica 18).

Gráfico 18 Tengo una mala opinión de mí mismo(a)



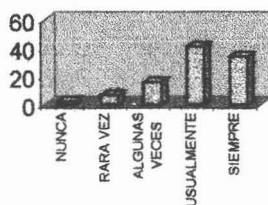
Reactivo 19: Me gustaría ser otra persona. El 3.0% de los entrevistados eligió *Siempre*, el 4.9% *Usualmente*, el 11.5% *Algunas veces*, el 18.4% *Rara vez* y el 62.2% *Nunca* (gráfica 19).

Gráfico 19 Me gustaría ser otra persona

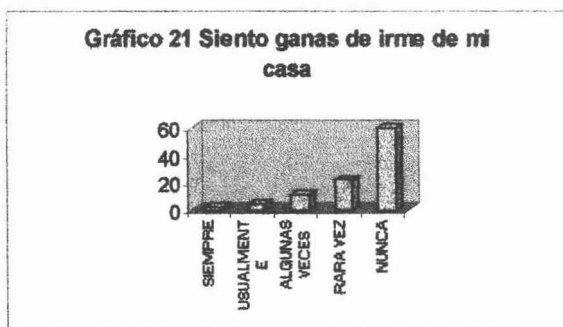


Reactivo 20: Me gusta la forma como me veo. De los entrevistados el 34.1% seleccionó la opción *Siempre*, el 41.1% *Usualmente*, el 15.9% *Algunas veces*, el 6.7% *Rara vez* y el 2.2% la opción *Nunca* (gráfica 20).

Gráfico 20 Me gusta la forma como me veo



Reactivo 21: Siento ganas de irme de mi casa. Del total de los entrevistados el 2.3% respondió *Siempre*, el 4.0% *Usualmente*, 11.7% *Algunas veces*, el 22.0% *Rara vez* y el 60.0% la opción *Nunca* (gráfica 21).



En la siguiente tabla se incluyen los puntajes medios y las desviaciones estándar de cada uno de los reactivos registrados en la aplicación de la adaptación de la Prueba de Autoestima para Adolescentes de Pope, McHale y Craighead (Tabla1).

Tabla 1. Puntajes medios y desviaciones estándar de los reactivos que componen el instrumento (N= 1835).

	N= 1635			
	Válidos	Perdidos	Media	Desviación estándar
1. Me gusta cómo soy	1635	0	4.26	.8038
2. Hago enojar a mis padre	1630	5	3.01	.8182
3. Me siento fracasado(a)	1627	8	4.12	.9174
4. Estoy feliz de ser como soy	1627	8	4.36	.8755
5. Si me enoja con un(a) amigo(a) lo (a) insulto	1631	4	3.93	1.075
6. Me siento bien cuando estoy con mi familia	1631	4	4.40	.8487
7. Mi familia está decepcionada de mí	1625	10	4.48	.8836
8. Tengo una de las mejores familias de todo el mundo	1626	9	4.18	1.033
9. Soy muy lento(a) para realizar mi trabajo escolar	1631	4	3.46	1.004
10. Soy tonto(a) para hacer los trabajos de la escuela	1626	9	4.45	.8470
11. Estoy orgulloso (a) del trabajo que hago en la escuela	1625	10	3.80	.9200
12. Soy malo (a) para muchas cosas	1624	11	3.85	.8693
13. Me enoja cuando mis padres no me dejan de hacer lo que yo quiero	1625	10	2.91	1.136
14. Estoy orgulloso(a) de mí	1627	8	4.35	.8757
15. Les hecho la culpa a otros de cosas que yo	1628	7	4.19	.8795

hago mal				
16. Pienso que mis padres serían felices si yo fuera diferente	1621	14	4.02	1.2353
17. Soy un(a) buen(a) amigo(a)	1626	9	4.36	.7878
18. Tengo una mala opinión de mí mismo(a)	1627	8	4.20	1.029
19. Me gustaría ser otra persona	1621	14	4.32	1.0485
20. Me gusta la forma como me veo	1621	14	3.98	.9830
21. Siento ganas de irme de mi casa	1628	7	4.33	.9883

Análisis correlacional

Con la finalidad de conocer si existe relación estadísticamente significativa entre la autoestima, rendimiento académico y asertividad en un grupo de adolescentes mexicanos, se utilizó la prueba de correlación producto-momento de Pearson, con la cual se encontró que la autoestima correlacionó significativamente con las dos variables. Se presentó una asociación positiva baja entre éstas (Tabla 2)

Tabla 2. Correlación entre autoestima, rendimiento académico y asertividad

	Autoestima	Rendimiento académico	Asertividad
Autoestima	1.000	.189**	.255**
Rendimiento académico	.189**	1.000	.046
Asertividad	.255**	.046	1.000

**p<.01

Como resultado de la aplicación de la prueba producto-momento Pearson se encontró correlaciones positivas aunque débiles entre la autoestima y el rendimiento académico ($r=.189$); autoestima y asertividad ($r=.255$).

Análisis diferencial

Con el fin de identificar diferencias entre los distintos grupos de población participantes se aplicó la prueba de análisis de varianza arrojando los siguientes resultados:

En función del sexo. En la tabla 2 se presentan los puntajes medios obtenidos por hombres y mujeres en la escala total de autoestima y en sus respectivos factores. Como puede observarse, los hombres presentan mayores puntajes que las mujeres en autoestima global y en los factores de Percepción de sí mismo y Percepción de Competencia Personal, con excepción de los factores 2 (Relación Familiar) y factor 4 (Enojo), en donde sucede lo contrario. A pesar de dicha tendencia, la comparación entre puntajes únicamente presentó diferencias estadísticamente significativas en el factor 1 denominado Percepción de sí mismo ($F(37.454)$, $p<.001$) y en el factor 4, Enojo ($F(25.644)$, $p<.001$) (Tabla 3).

Tabla 3 Puntajes medios obtenidos por ambos sexos en la Prueba de Autoestima y en sus cuatro factores

	Puntajes medios			Suma de cuadrados	GL	Media cuadrada	F	Sig.
	Hombres	Mujeres	Total					
F1 Percepción de sí mismo	26.2	24.9	25.5	719.381	1	719.381	37.454	.000*
F2 Relación Familiar	21.4	21.5	21.4	1.068	1	1.068	.084	.772
F3 Percepción de competencia	19.8	19.6	19.7	21.622	1	21.622	2.113	.146
F4 Enojo	13.7	14.4	14.1	173.842	1	173.842	25.644	.000*
Autoestima Total	85.6	84.9	85.2	175.773	1	175.773	1.520	.218

** $p<.001$

En función de la edad. A continuación se presentan los puntajes medios obtenidos tanto en la escala total de autoestima como en los factores que la componen agrupados en función de la edad de los participantes. Solamente se

presentaron diferencias estadísticamente significativas en el factor 4 (Enojo) (Tabla 4)

Tabla 4 Puntajes medios obtenidos por los adolescentes, jóvenes y adultos en la Prueba de Autoestima y en sus cuatro factores

Puntajes medios por edad (población total)					Suma de cuadrados	GL	Media cuadrada	F	Sig.
Edad	Adoles	Jóven	Adul	Total					
F1 Percepción de sí mismo	25.4	26.0	26.9	25.5	109.233	2	54.617	2.750	.064
F2 Relación Familiar	21.5	21.2	20.7	21.4	33.579	2	16.790	1.313	.269
F3 Percepción de competencia	19.7	19.9	19.8	19.7	7.874	2	3.937	.382	.682
F4 Enojo	14.0	14.4	14.8	14.1	47.975	2	23.987	3.501	.030*
Autoestima Total	85.0	85.9	86.8	85.1	198.029	2	99.015	.849	.428

**p<.05

DISCUSIÓN

Antes que nada es conveniente reiterar una vez más que este estudio tuvo como propósito explorar la relación existente entre la autoestima y dos variables con las que, de acuerdo con los autores aquí revisados, se ha visto comúnmente asociada, es decir, el rendimiento académico y la asertividad.

De acuerdo con los resultados obtenidos y que se presentan en este estudio se puede afirmar que sí existe una relación positiva estadísticamente significativa y débil entre la autoestima y el rendimiento académico. Los resultados, en efecto, son coherentes con las tendencias presentadas por estudios anteriores (Branden, 1992; Carlson, 1999; DuBois, 1998; Finn, 1997; Convigton & Beery, 1977; Kobal, 1999).

Este último autor, por ejemplo, encontró en su investigación que el aumento del rendimiento académico de los estudiantes evaluados, corresponde a un aumento en su autoestima. Y del estudio realizado por DuBois se puede concluir que los adolescentes con alta autoestima reducen la existencia de problemas emocionales y conductuales y con ello elevan su rendimiento académico.

Si uno se atiene a los resultados obtenidos por los investigadores citados se puede concluir que una persona con alta autoestima obtendrá mayores beneficios, tales como favorecer sus estados de ánimo, facilitar las relaciones interpersonales y acrecentar su capacidad para participar en estrategias adaptativas de aprendizaje en el salón de clases.

En cuanto a la autoestima y la asertividad en los adolescentes, todo parece indicar que ambos constructos mantienen una correlación positiva aunque baja. Los resultados registrados en este estudio apuntan en la misma dirección que los documentados por la literatura revisada (Fajardo, 1999; Caso, 2000; Aguilar Kubli,

1987; Smith, 1983; Fernsterheim & Baer, 1979; Rodríguez & Serralde, 1995). Caso, por ejemplo, resalta la importancia que tienen las variables de contenido emocional y social, tales como la asertividad, ansiedad y depresión, en relación con la autoestima. Ha de tomarse en cuenta, por otra parte, que todas estas variables ejercen entre sí una influencia recíproca.

Como ya se señaló antes en relación con la asertividad, una persona que ha crecido en su seguridad personal, hace valer sus derechos, al tiempo que respeta los de los demás. Es por tanto una persona dueña de sus pensamientos y sentimientos, y tendrá un comportamiento socialmente más aceptable. Por el contrario, una persona no asertiva, es decir, no dueña de sí misma, proyectará, en su comportamiento, sus insatisfacciones y frustraciones ante los demás.

Para entender estas dos situaciones, rendimiento académico y asertividad, es conveniente relacionarlas con el *estilo atribucional* que la persona utiliza en los momentos de conflicto. Para Pope, McHale y Craighead (1988) las *atribuciones* o *locus de control* en sus diversas variantes, se refieren a las autoafirmaciones que una persona utiliza de manera repetida para asignar o atribuir a determinados hechos concretos las causas que producen esos sucesos y que al unirse estas autoafirmaciones conforman el estilo atribucional. Este punto es importante, además, por la relación que el estilo atribucional tiene con la autoestima de una persona, ya que la manera en que ésta maneje esas atribuciones afectará la congruencia que exprese o no entre su modo de pensar, sentir y actuar.

Además de la correlación realizada entre autoestima y rendimiento académico y asertividad, también se buscó la relación que existe entre los cuatro factores que conforman la autoestima y las dos variables analizadas (rendimiento académico y asertividad).

Los resultados indican que la asertividad correlaciona de manera significativamente positiva con dichos factores. Lo anterior se podría explicar partiendo de la literatura revisada, pues

A pesar de la importancia que representa el análisis estadístico utilizado en este estudio, mismo que permite inferir correlaciones entre variables, una limitación que se encontró fue que las correlaciones no ofrecen información en cuanto al grado de influencia mutua de estas variables. Estudios futuros habrán de examinar detalladamente la direccionalidad de influencia que la autoestima tiene con el rendimiento académico y la asertividad, además de otras variables con las que se ha visto relacionada. Por lo anterior, no está por demás insistir en la necesidad de que en estudios posteriores se realicen análisis encaminados a observar el nivel de predicción de la autoestima sobre otras variables psicológicas estudiadas, tales como depresión, ansiedad, habilidades de comunicación, estilos de crianza, delincuencia, entre otras. Los resultados derivados permitirían atribuir a la autoestima el carácter de variable mediadora en ciertos problemas relacionados con la manera de afrontar las situaciones cotidianas en la vida del adolescente y, según el caso, la aceptación o rechazo de dichas situaciones.

Por lo anterior, es necesario insistir en que el uso de una correlación constituye una medida bastante útil y atractiva para conocer el grado en el que una variable se relaciona con otra. Sin embargo, en muchas ocasiones su utilización es de poco valor práctico para hacer inferencias respecto a la población objeto de estudio. De ahí que en algunos autores consultados aparezca la duda respecto a si la autoestima es causa o efecto de alguna variable como el rendimiento académico (Hoge et al., 1995; Williams et al; 2001).

En esta investigación se encontró una relación positiva recíproca entre las variables de rendimiento académico y autoestima. Esta relación es, sin embargo, bastante débil. Cabe advertir, por tanto, a quienes se aboquen al estudio de este tema, a no dejarse sorprender por esa asociación. La razón de esta advertencia se

funda en la investigación realizada por Alves-Martins y colaboradores (2002) en la cual sostienen que no hay total claridad en esa relación. Ellos, apoyados en Robinson y Tayler (1986, 1991); Correia (1991); Senos (1996); Alves-Martins (1998) y Peixoto (1998) aducen que la debilidad en esa relación positiva recíproca se debe a la falta de motivación para mantener o aumentar la autoestima ante situaciones de riesgo escolar. De hecho cuando los adolescentes con bajo rendimiento académico son comparados con sus pares de alto rendimiento, esa relación desaparece.

La mencionada falta de relación entre autoestima y rendimiento académico se puede entender por la presencia de mecanismos protectores cuando la autoestima se ve amenazada. Es entonces necesario crear esos mecanismos para ponerla a salvo. En esto juega un papel importante el grupo de pares porque puede apoyarlos para lograr mejores niveles de identificación con el grupo en cuestión. Argumentan también que algunos adolescentes se enfrentan a una cultura anti-institucional que les inculca y refuerza la idea de ser incapaces de lograr un rendimiento escolar más alto, por lo tanto su autoestima se ve afectada.

Por otro lado, las investigaciones aquí reseñadas muestran cierta insuficiencia en el sentido de que al analizar las causas que provocan el bajo rendimiento escolar son atribuidas a uno o dos factores cuando en realidad éste es, más bien, de orden multifactorial. Intervienen en él, como ya se señaló antes, factores de índole fisiológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos, y esto ha de tomarse en cuenta para una visión más objetiva e integral, por totalizadora, sobre el asunto.

Al revisar las diferencias en los puntajes de autoestima registradas en los grupos de población participantes, se encontró que los hombres presentan mayores puntajes en la autoestima global y en los factores de Percepción de sí mismo y Percepción de competencia, sucediendo lo contrario en el factor de Relación familiar y Enojo. La tendencia en hombres a presentar mayores puntajes

de autoestima global que las mujeres durante la adolescencia es consistente con lo informado por diversos autores (Francis & Jones, 1998; Simmons, 1987).

Pese a dicha tendencia, los resultados obtenidos en este trabajo muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la autoestima global de los hombres y de las mujeres; aunque si las hay en el factor de Percepción de sí mismo y en el de Enojo. Estudios anteriores hacen referencia a una posible interacción entre género y autoestima, encontrándose que las mujeres de nuestra sociedad parecen inclinarse hacia el componente de merecimiento de la autoestima, es decir, se valoran en términos de aceptación o rechazo; en cambio los hombres tienden a inclinarse hacia la dimensión de la competencia pues se evalúan de acuerdo al éxito o fracaso obtenidos (Epstein, 1979; O'Brien y Epstein, 1983; citados por Mruk, 1998). Esto es consistente con los datos encontrados en esta investigación; tal vez debido a que en la sociedad en la que vivimos, todavía las mujeres tienen un rango de acción más limitado, lo cual conlleva cierta falta de evaluación real de sus verdaderas capacidades (Núñez y González-Pienda, 1994).

Respecto al Factor 4 (Enojo), las mujeres presentan mayores puntajes en esta área que los hombres. Las diferencias encontradas en esta investigación sugieren un mejor manejo del enojo y sentido de control en mujeres con repercusiones importantes en el sentimiento de autovalía. En general, las mujeres son vistas como seres socializados para expresar sus sentimientos abiertamente con la excepción del enojo. Contrariamente, los hombres son vistos como seres socializados para suprimir la mayoría de sus sentimientos, pero expresan su enojo libremente (Sharkin, 1993). Lo anterior es reflejado en la investigación de Peplau y Gordon (1985), quienes encontraron que las mujeres tienden a expresar más sentimientos de tristeza y ansiedad, mientras que los hombres se inclinan para expresar más sentimientos de enojo.

Al revisar los cambios registrados en la autoestima global a través de la edad, no se logra identificar patrones de evolución que aporten información adicional. Al respecto, Harter (1993) ofrece una posible explicación al respecto al defender la estabilidad de la autoestima durante una etapa específica del desarrollo, y la presencia de variaciones en etapas transitorias del desarrollo, por ejemplo la adolescencia, ocasionados principalmente por cambios en las demandas y en la reconfiguración del entorno, o por cambios en la aspiración a niveles de competencia específicos en los dominios valorados por los individuos como importantes.

Sin embargo, en el Factor 4 (Enojo) sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas; presentando mayores puntajes de autoestima el grupo de estudiantes adultos que el de adolescentes. La habilidad para regular la expresión emocional parece variar en cada periodo de desarrollo. Por ejemplo, Colligan et al (1994) reportan en su investigación que los adolescentes consistentemente reportan mayor intensidad y frecuencia de estados emocionales negativos que los adultos.

En cuanto a las aportaciones de esta investigación podría señalarse el hecho de que la muestra estudiada es significativamente más amplia que las analizadas en estudios empíricos de población mexicana revisados en este trabajo. La muestra estudiada ofrece la oportunidad de poder extrapolar los resultados obtenidos, en esta investigación, a la población objeto de estudio, es decir, permite concluir que la autoestima positiva juega un rol importante tanto en la adecuada adaptación socio-emocional de las personas, pues está relacionada con un proceder más satisfactorio y estable, como, en el caso que nos ocupa, en el rendimiento académico de los adolescentes.

Por otra parte, la autoestima saludable permite que las personas nutran su percepción de las experiencias de la vida, ayudándolas a evitar futuros problemas

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

graves. De ahí la insistencia en este estudio sobre la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el tema,

Otra de las contribuciones de esta investigación es que se estudió una etapa del individuo sumamente difícil, la adolescencia. Este estudio sitúa a la autoestima como uno de los componentes principales que intervienen en las situaciones de afrontamiento, la explica dentro de un continuo y, además, permite establecer un seguimiento de este proceso.

Una aportación adicional es que al analizarse la confiabilidad del instrumento utilizado, ésta se incrementó en comparación con los resultados de la investigación realizada por Caso (2000). Lo anterior se debe, sin duda, al número de participantes evaluados en este trabajo.

CONCLUSIONES

El objetivo inicial de este estudio consistió en conocer la relación entre la autoestima y las variables rendimiento académico y asertividad. Por lo dicho hasta aquí este objetivo se ha logrado. Sin embargo, a modo de conclusión de este estudio, conviene hacer aquí algunas propuestas.

En primer lugar, ante la obvia necesidad de contar con estudios longitudinales enfocados a la observación de cada detalle de la evolución de la autoestima a través del tiempo, se propone establecer un proyecto de seguimiento longitudinal, que incluya análisis más estructurados, más profundos y que involucren más variables. La realización de este tipo de estudios resulta más complicada que analizar una sola etapa de desarrollo, por lo que en esta investigación no se pudo llevar a cabo por ahora.

En segundo lugar, la revisión teórica que ha sustentado esta investigación plantea la posibilidad de situar a la autoestima en un contexto en el que se relacionan factores que se influyen recíprocamente y determinan o no su presencia en el individuo. La identificación de dichos factores permitirá elaborar y fomentar programas de intervención mucho más efectivos y de rápido impacto con el propósito de fortalecer la autoestima y evitar el deterioro de la salud psicológica del adolescente. Esos programas de fortalecimiento de la autoestima deberán enfocarse a la enseñanza de habilidades útiles para la solución de conflictos en áreas problema, además, de la aplicación de dichas habilidades en contextos cotidianos del adolescente.

En tercer lugar, es preciso insistir en la necesidad de establecer tempranamente mecanismos que impidan que los adolescentes sufran deficiencias que obstaculicen su desempeño en sus actividades académicas cotidianas. Una propuesta clave como resultado de esta investigación consiste en

la necesidad y urgencia de instaurar políticas que permitan tomar las medidas pertinentes enfocadas a la *prevención primaria* de conductas que afecten la salud y el desempeño del adolescente en la sociedad. Dentro del marco del desempeño académico, es importante que los programas preventivos vayan dirigidos a garantizar el progreso exitoso de la persona a lo largo de un periodo crítico de su vida; esto se logra a través del desarrollo de las habilidades y actitudes motoras, intelectuales y sociales indispensables para lograrlo. Las condiciones prevalecientes en la familia y otras propias del niño podrán servir para predecir con alguna seguridad la forma en que afronte el ambiente escolar. El fracaso inicial puede promover el fracaso a lo largo de su vida académica.

En cuarto lugar, como propuesta surgida de los planteamientos formulados en este trabajo, y dada la influencia que tiene la variable asertividad en la autoestima, se plantea la necesidad de profundizar más ampliamente en el estudio de esta variable y, simultáneamente, impulsar programas orientados al desarrollo de conductas que contribuyan en sentido positivo, y desde etapas tempranas, al funcionamiento psicológico de los individuos. Esta propuesta complementa la idea anterior de la *prevención primaria*, pues una intervención anticipada podría traer como consecuencia al menos dos situaciones benéficas a la sociedad. Por un lado garantizaría salud psicológica a las personas y, por otro, disminuiría los elevados costos que traen consigo la atención correctiva ante los riesgos potenciales de problemas de índole psicológica.

Para lograr la creación y la correcta aplicación de programas preventivos conducentes al mantenimiento de la salud mental del adolescente, es vital considerar la investigación y evaluación de resultados de los programas existentes, hasta este momento, dirigidos a promover la autoestima. Al conocer los factores asociados con problemas emocionales y conductuales posteriores, es posible actuar antes de que ocurran. Estos factores, conocidos como *factores de riesgo*, representan el peligro de romper el equilibrio de la salud psicológica. De igual forma, la identificación oportuna de los *factores protectores*, que predicen el

bienestar personal y familiar y su pronta intervención para promoverlos y mantenerlos, tendrá como resultado un sano desarrollo psicológico integral del adolescente y del adulto futuro (Hernández-Guzmán; 1999).

Finalmente, es de desear que este estudio estimule a los interesados en los temas aquí abordados a realizar investigaciones futuras más profundas y fundamentadas en torno a la autoestima, así como a fomentar la posibilidad de análisis y control directo de las condiciones en las que se desea intervenir y que requieran ser cambiadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right*. San Luis Obispo: Impact.
- Aguilar, K. E., (1987). *Asertividad. Se tú mismo sin sentirte culpable*. México: Pax.
- Andrade, G. M., Miranda, J. C. & Freixas, S. G. (2001). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, Año III, 17. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2110/3/nota-11.htm>
- Bednar, R. L., Wells, M. G., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. Washington, D.C.:American Psychological Association.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En: J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. Vol. 1. London: Academic Press. Pp. 115-160.
- Branden, N. (1969). *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (1992). *The Power of Self-Esteem*. Florida: Health Communications, Inc.
- Branden, N. (2001). *La Psicología de la autoestima*. México: Paidós.
- Bray, M. B. (1999). The influence of academic achievement on a college student's self-esteem. En: www.clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/225.asp. National Undergraduate Research. Última revisión: 05/01/01

- Brooks, R. B. (1992). Self-esteem during the school years: Its normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinics of North America*, 39, 537-550.
- Cabildo, H. (2002). *Salud Mental: un enfoque preventivo*. México: Imprenta Unión.
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa. (Temas monográficos en educación)*., España: Editorial Anaya.
- Carlson, E., Sroufe, A., Collins, A., Jimerson, S., Weinfield, N., Henninghausen, K., Egeland, B., Hyson, D., Anderson, F. & Meyer, S. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.
- Caso, N. J. (2000). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. España: Desclée De Brouwer. Colección Serendipity.
- Cava, M. & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. España: Paidós.
- Chang, E. C. (2001). Life stress and depressed mood among adolescents examining a cognitive-affective mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 416-429.
- Cheng, C. H. K. & Watkins, D. (2000). Age and gender invariance of self-concept factor structure: An investigation of a newly developed Chinese self-concept instrument. *International Journal of Psychology*, 35(5), 186-193.

- Colligan, R. C., Morey, L. C., & Offord, K. P. (1994). The MMPI/MMPI-2 personality disorder scales: Contemporary norms of adults and adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 50, 168-200.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cowen, E. L. (1980). The wooing of primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 8, 258-284.
- Delamater, R. & McNamara, R. (1986). The social impact of assertiveness. *Behavior Modification*, 10(2), 139-158.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado Sopena, (1980) Tomo 1; Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Dua, J. K. (1993). The role of negative affect and positive affect in stress, depression, self-esteem, assertiveness, type A behaviors, psychological health, and physical health. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 119(4).
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Eiser, C., Eiser, R. & Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: Practical and theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 18(3), 429-432.
- Espinosa, E. (1999). *La autoestima: un factor protector para el consumo de drogas en adolescentes estudiantes del D.F.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.

- Estrada, P. L., (1995). *Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en niños. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM, México.*
- Fajardo, V. (1999). *La autoestima en adolescentes mexicanos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.*
- Fernsterheim, H. & Baer, J. (1979). *No diga sí cuando quiera decir no. México: Grijalbo.*
- Ferrer, G. C., Cortés, M. M. & Loaeza, V. P. (2003). Confiabilidad y validación con niños mexicanos de dos instrumentos que miden la autoestima. *Salud Mental*, 26(4), 40-46.
- Finn, J. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fitts, W. (1971). *The self concept and self actualization. Nashville, Tenn: Coinseilor Recording and Test.*
- Fleming, D. J. & Courtney, E. B. (1984). The dimensionality of self-esteem: 11 hierarchical face model for revised measurement scales. *Journal or Personality and Social Psychology*, 46.
- Flores, M. (1994). *Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis Doctorado en Psicología Social, Facultad de Psicología, UNAM, México.*
- Francis, L. J. & Jones, M. (1998). Is there gender bias in the short-form Coopersmith Self-esteem Inventory? *Educational Research*, 40(1), Spring, 83-89.

- Furnham, A. (1979). Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology*, 35(3), 522-527.
- Garduño, E. L. & Ramírez, L. M. R. (2001). Evaluación de la autoestima en una muestra de niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 183-198.
- Gbati, K. (1988). *Statut scolaire, estime de soi et représentation de l'avenir*. (Nouveau doctorat, Lille 3).
- Gimeno, S. (1976). *Relación entre el autoconcepto, la sociabilidad y el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Autónoma.
- González, M. C. & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra (España): Ediciones Universidad de Navarra.
- Guerra-Ramos, M. T. (1996). *Estandarización del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey para población de la Ciudad de México*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Guglielmo, R. (1985). Development of self-esteem as a function of familial reception. *Journal of Drug Education*, 15(3), 277-284.
- Haddad, W. D. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de promoción y reprobación. En: P. Latapi, (Eds.), *Educación y Escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La Educación Formal*. México: SEP, Nueva Imagen.
- Harper, J.F. and Marshall, E (1991). Adolescents' Problems and Their Relationship to Self-Esteem. *Adolescence*, 26, 799-807.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self- system. En Paul Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self- esteem in children and adolescents. En Roy F. Baumeister (Ed.), *Self- esteem: The puzzle of low self- regard*, Pp. 87-116. New York: Plenum Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heatherton, T. & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Hernández-Guzmán, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez-Sosa, J.J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 8, 83-90.
- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez-Sosa, J. J. (1996). Parent child interactions predict anxiety in mexican adolescents. *Adolescence*, 31 (124), 955-963.
- Hernández-Guzmán, L. & Sánchez-Sosa, J. J. (1996). Factores de riesgo y protectores que afectan el aprovechamiento escolar. *Psicología y problemática social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoge, D. R., Smit, E. K. & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), 295-314.

- House, J. D. (1993). The relationship between academic self-concept and school withdrawal. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 125-127.
- Horrocks, J. E. (1999). *La psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Jakubowski, P. & Lange, S. (1978). *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Johnson, B. W., Redfield, D. L., Miller, R. L. & Simpson, R. E. (1983). The Coopersmith Self-Esteem Inventory. A construct validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 907-913.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1990). The stability of self-concept during adolescence and early adulthood: a six-year follow up study. *The Journal of General Psychology* 117 (4), 361-368.
- Khadivi-Zand, M. M. (1982). *L'image de soi et les reactions à la frustration (chez les bons et les mauvais élèves)*. Atelier National de Reproduction des theses, Université de Lille III.
- Kobal, D. & Musek, J. (2001). Self-concept and academia achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30 (5), 887-899.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Linton, K. E. & Marrito, R. G. (1996). Self-esteem in adolescents: Validation of the state self-esteem scale. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 85-90.

- Marsh, H. W. (1990) . A multidimensional, hierarchical model of self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review* 2 (2), 77-171.
- Mason, W. A. (2001). Self-esteem and delinquency revisited (again) a test of Kaplan's self-derogation theory of delinquency using latent growth curve modeling. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 83-102.
- Matus, H. (1989). *Aplicación del método EPL2R y su influencia en el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- McCombs, L. B. & Manzano, R. (1990). Putting the self in self-regulated learning as agent in integration Hill and skill. *Educational Psychologist*, 25.
- Medina, S. A., (1998). *Autoestima y rendimiento académico de grado*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: Mc Graw-Hill.
- Moeller, T. G. (1994). What research says about self-esteem and academic performance. *Education Digest*, 34.
- Monroy, C. L. & Tanamachi, T. L. (1994). *Manual: Mi autoestima*. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Morales O. S. (1999). *Análisis de reactivos del Inventario de autoestima para niños de Battle (Self Esteem Inventory: SEI)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM. México.

- Muñoz-Izquierdo, C. (1982). Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(4), 75-88.
- Navarro-Góngora, J., Fuertes, A., Ugidos, T.M., (1999). *Prevención e intervención en salud mental*. España: Amarú Ediciones.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid: Narcea.
- Ortega-Ruiz, P. & Mínguez-Vallejos, R. (1999) La Educación de la Autoestima. *Revista de Educación*, 320, 335-352.
- Ortiz, E. J. & Vargas, V. O. (2003). *Carácter y autoestima en adolescentes*, Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Oubrayne, N., Léonardis, C, & Safont, C. (1994). A tool for assenssing self-esteem in adolescents : ETES. *European Review of Applied Psychology*, 44(4), 318.
- Pachman, J. S. & Foy, D. W. (1978). A correlational investigation of anxiety. Self-esteem and depression: New findings with behavioral measures of assertiveness. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychology*, 9, 97-101.
- Papalia, D., & Wendkos, O. S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc Graw Hill, 7ª ed.
- Papalia, D. & Wendkos, O. S. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc Graw Hill, 8ª ed.

- Paul-Hegedus, C. & Jensen, H. (1982). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de asertividad de Rathus en una muestra de universitarios. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2(2), 41-52.
- Peplau, L.A., & Gordon, S.L. (1985). Women and men in love: Sex differences in close relationships. In V. O'Leary, R. Unger, and B. Wallston (Eds.), *Women, gender, and social psychology* (pp. 257-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Petrie, K., & Rotheram, M. J. (1982). Insulatois against stress: self-esteem and assertiveness. *Psychological Report*, 50(3), 963-966.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Pizarro, R., Clark, L.S. & Allen, M.E. (1987). El ambiente educativo del hogar. *Diálogos Educativos*, 9-10, 66-83.
- Pope, A. W., McHale, S.M. & Craighead, W.E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. USA: Allyn and Bacon Eds.
- Pope, A. W., McHale, S.M. & Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Ediciones Martínez- Roca.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. México: Pearson Educación, 2ª ed.
- Rich, A. & Schroeder, H. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1081-1096.

- Rodríguez, E. M. & Serralde, M. (1995). *Asertividad para negociar*. México: McGraw Hill.
- Rosenberg, R. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University press. New Jersey.
- Saigal, S., Lambert, M., Russ, C. & Hoult, L. (2002) Self-esteem of adolescents who were born prematurely, *Pediatrics*, 109(3), 429-433.
- Schmidt, J. & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: an investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46.
- Scholte, R. H. J., Van Lieshout, C. F. M. & Van Aken, M. A. (2001). Perceived relational support in adolescence dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.
- Serafino, E. & Amstrong, J. (1988). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México: Trillas.40.
- Sharkin, B.S. (1993). Anger and gender: Theory, research and implications. *Journal of Counseling and Development*, 71(4), 386-389.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Simmons, R.G. (1997). Self-esteem in adolescence. En T. Honess y K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan*, Pp. 172-192. UK: Routledge & Kegan Paul.

- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C. & Seay, R. C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 867-880.
- Tashakkori, A., Thompson, V.D., Wade, J., and Valente, E. (1990). Structure and Stability of Self-Esteem in Late Teens. *Personality Individual Differences*, 11, 885-893.
- Van Tuinen, M. & Ramanaiah, V. (1979). A multi-method analysis of selected self-esteem measures. *Journal of Research in Personality*, 13, 16-24.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressao autoconceito dos jovens na escola*. Lisbon: Fin de século.
- Verduzco, M. A., Lara, C. M. A., Acevedo, M. & Cortés, J. (1994). Validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 55-64.
- Walker, L.S. and Greene, J.W. The Social Context of Adolescent Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-321
- Watkins, D., McCreary, Juhasz., Walker, A. and Janvlaitiene, N. (1995). The self-description questionnaire-1: a Lithuanian application. *European Journal of Psychological Assessment* 11 (1), 41-51.
- Wiest, D. J., Wong, E. H. & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 22, 601.
- Wolfberg, E. (2002). *Prevención en Salud Mental: Escenarios actuales*. Argentina: Lugar Editorial.

Wiest, D. J., Wong, E. H. & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 22, 601.

Wolfberg, E. (2002). *Prevención en Salud Mental: Escenarios actuales*. Argentina: Lugar Editorial.

Wolpe, J. (1969). Basic principles and practices of behavior therapy of neuroses. *American Journal of Psychiatry*, 125, 1242-1247.

World Programme of Action Concerning Disabled Persons, Naciones Unidas, New York, 1983.