

## **EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMARIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS**

León Garduño Estrada y M<sup>a</sup> del Rosario Ramírez Lomán

Universidad de las Américas, Puebla (México)

### **RESUMEN**

*Se presenta el desarrollo y validación de un instrumento para la medición de la autoestima con niños mexicanos. Para ello, se trabajó con un total de 1.007 niños tanto de escuelas públicas como privadas en la Cd. de Puebla (México). Se empleó un procedimiento de análisis factorial varimax de componentes principales. Este análisis permitió identificar 10 diferentes factores. Adicionalmente al proceso de validación del instrumento, se presentan los resultados de su aplicación. Estos mostraron diferencias significativas en función del tipo de escuela así como del sexo de los niños. Se discute la importancia de contar con instrumentos válidos al contexto social así como la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela.*

**Palabras clave:** Autoestima, niños, escuela primaria, evaluación.

### **ABSTRACT**

*This research presents the development and validation of an instrument for the measurement of self-esteem with Mexican children. To this end, a total of 1007 children in public and private schools in the city of Puebla (Mexico) participated in the study. A procedure of factor analysis varimax of principal components was employed to determine the factors in the instrument. Ten different factors were identified. In addition to the validation process, the results of its application are presented. These showed significant differences in terms of school type as well as of the sex of the children. The importance of having valid instruments to the social context, as well as the importance of self-esteem for school achievement is discussed.*

**Key words:** Self-esteem, primary school, children, evaluation.

## I. INTRODUCCIÓN

A través de muchas investigaciones se ha identificado la importancia de la autoestima para una variedad de constructos psicológicos, conductas, actitudes, aprovechamiento en la escuela, etc. Por ejemplo, Bednard, Wells y Peterson (1989) concluyen que la autoestima esta relacionada con consecuencias psicológicas favorables como el ajuste personal, el control interno, la autonomía, las atribuciones, el aprovechamiento escolar, etc. Por el lado contrario, una baja autoestima está correlacionada con la depresión, y el suicidio (Skager, & Kerst, 1989). De acuerdo con Mruk (1998), existen diferentes razones para el estudio científico de la autoestima. Una de ellas es la complejidad del fenómeno así como los resultados de muchas investigaciones que indican relaciones mixtas, ausentes o ambiguas con otras variables. Una segunda razón son las implicaciones prácticas que se derivan de estudios donde se han observado relaciones significativas con variables como el bienestar psicológico y con las enfermedades mentales. También, la autoestima ha venido a ocupar un lugar sumamente importante como concepto explicativo dentro de la Psicología y la Sociología. Citando un párrafo del trabajo de un grupo para el desarrollo de la autoestima en el Estado de California en los Estados Unidos, Baumeister (1993) destaca que muchos de los problemas personales y sociales son resultado de la falta de autoestima.

En el ámbito educativo, diversos autores (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Covington, 1983; & Schunk, 1985) establecen que no es posible abordar el estudio y el mejoramiento del aprovechamiento en la escuela sin incluir la propia percepción que el estudiante tiene de sí mismo. La autoestima funciona como un filtro que media todas las experiencias en la escuela. De tal manera, este rol mediacional de la autoestima influye tanto en los sentimientos y emociones del complejo de eventos y fenómenos que el sujeto obtiene del medio, como en su grado de involucramiento con la tarea y en los resultados que obtiene. De acuerdo con González y Tourón (1994) y con González, Valle, Suárez, & Fernández (1999), la autoestima se considera una variable crucial para el aprendizaje. Actualmente, la autoestima es una variable nuclear en todas las teorías de la motivación.

Dada la importancia de la autoestima para el aprovechamiento en la escuela, así como la carencia de instrumentos sobre este constructo en el contexto mexicano, el propósito del presente estudio está dirigido a iniciar el desarrollo de una prueba para la medición de la autoestima en niños entre las edades de 9 a 14 años, dentro del 4o, 5o, y 6o grado del nivel primaria. Tal prueba se elaborará a través del procedimiento del diferencial semántico. También se presentarán los resultados de la aplicación de tal instrumento a la muestra de niños en el estudio. Este segundo propósito tendrá como objetivos la descripción de la autoestima, y la exploración de posibles diferencias en función del sexo así como del nivel socioeconómico de los niños. En general, la literatura revisada al respecto (Baumeister, 1993; Burnett, 1994; Garduño, y Lozano, 1996; Harter, 1993) muestra que existen diferencias entre niños y niñas sobre aspectos significativos de la autoestima. También, de acuerdo con Wylie (1963), y Fanelli (1977), el nivel socioeconómico y el sexo son variables importantes sobre las diferencias en los niveles de autoestima.

Algunos estudios que han encontrado una relación entre autoestima y aprovechamiento escolar son Arbuckle y MacKinnon, (1988); Barling, (1982); Bryan y Pearl, (1979); Fincham y Barling (1978); Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider, & Leitenberg, (1985); Fitch, (1970); Goldberg, & Cornell (1998); Gray (1989); Nuñez y González (1994); Ralph, & Mineka (1998); y Skaalvik (1997). En general, estos estudios encontraron relaciones significativas tanto entre autoestima y aprovechamiento en la escuela, como entre autoestima y atribuciones a situaciones de éxito y fracaso escolar. De manera más específica, en una revisión de investigaciones realizadas sobre la relación entre autoconcepto y desempeño académico, Hattie (1992) encontró correlaciones de hasta .74. Este autor concluye que, comparado con otras variables, el autoconcepto es un fuerte correlator del logro que debe considerarse sumamente importante dentro de la educación. En el estudio reportado por Byrne y Shavelson (1986), ellos encontraron una correlación de hasta .6. En otro contexto, Gimeno Sacristán (1976) obtuvieron una correlación de hasta .72 entre autoimagen académica y rendimiento en estudiantes de bachillerato. En el trabajo de Brookover, Erickson, y Joiner (1967) reportan una correlación de hasta .69, incluso cuando mantuvieron controlada la inteligencia de los sujetos. En la investigación de Rodríguez (1982) sobre la relación entre autoestima y motivación con el aprovechamiento, concluye que la autoestima es la variable más importante para el rendimiento en la escuela. Por último, en el reciente trabajo de González, Valle, Suárez, & Fernández (1999) con un modelo de relaciones causales, encuentran un efecto directo del autoconcepto sobre el rendimiento.

Acerca de los conceptos de autoestima y autoconcepto, existe un consenso en considerar a la autoestima como una dimensión del autoconcepto misma que incluye un juicio sobre los diferentes elementos que un individuo utiliza para describirse a sí mismo (González y Tourón, 1994). De esta manera, el autoconcepto es una categoría más general del «yo», que fundamentalmente se refiere a una descripción del propio individuo. Bajo esta concepción, podemos referirnos al autoconcepto como una respuesta a «quién soy», mientras que la autoestima responde a «cómo me siento cómo soy». De tal manera, el autoconcepto se usa para indicar los aspectos de conocimiento sobre el propio esquema del «yo» que tiene la función de controlar el procesamiento de información relevante para el individuo (Brown, 1993; Campbell & Lavalley, 1993). La autoestima, de acuerdo con lo anterior, se refiere al componente evaluativo del «yo». Esta aproximación también es compartida por Hattie (1992).

Rosenberg y Kaplan (1982), plantean que la autoestima debe entenderse como una constructo importante de la persona que inclusive determina la selección de valores. Para Burnett (1994) y Pelham & Swann (1989), la autoestima puede verse como la resultante de todos aquellos sentimientos y creencias globales que un individuo tiene de su ser como persona. Harter (1993), define autoestima como el nivel de apreciación global que uno tiene por su propio «yo». Branden (1989) enfatiza claramente el aspecto afectivo, ya que la percepción del sujeto sobre sí mismo afectará de forma determinante todos los fenómenos de la experiencia y la acción, desde el funcionamiento en los aspectos más personales como el sexo, hasta nuestro proceder más general durante toda la vida.

De acuerdo con Scher (1990) el desarrollo del autoconcepto inicia en el tercer o cuarto mes después del nacimiento cuando el niño se ve como algo separado de otras personas y comienza a desarrollar una percepción de sí mismo. La idea de que el autoconcepto es un fenómeno que se modifica con la experiencia también es compartida por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) y por Andrade & Pick, (1994) quienes plantean que el autoconcepto es un proceso psicológico cuyos contenidos se determinan socialmente.

Una de las contribuciones más importantes que Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) hicieron al estudio de la estructura del autoconcepto es la idea de que éste es un fenómeno multidimensional y jerárquico. Tales ideas se refieren a que el autoconcepto está integrado por diferentes factores, a la vez que se estructura de manera jerárquica o por niveles. En otras palabras, existe un nivel general de autoconcepto que abarca diferentes facetas o factores más específicos; cada una de los cuales refleja categorías especiales y diferentes entre sí. La demostración de tal estructura multidimensional y jerárquica ha sido ya investigada por múltiples autores (Harter, 1982; Marsh 1990; Marsh & Parker, 1984; Shavelson, y Marsh, 1986; etc.)

Por otro lado, además de la cantidad de investigaciones relevantes sobre el papel de la autoestima o del autoconcepto en una variedad de fenómenos, también se ha destacado la importancia de la relación entre cultura y funcionamiento psicológico. En este sentido, aunque la actividad fundamental en la investigación en psicología ha sido formular explicaciones generalizables sobre todas las culturas y contextos históricos, de manera análoga a los fenómenos en la ciencia física, recientemente esta aproximación está siendo sometida a serios cuestionamientos (Cole, 1995; Miller, 1996). En este sentido, el contexto social y la experiencia actualmente se consideran elementos clave en las interpretaciones y significados así como en el funcionamiento psicológico de las personas.

Dada su 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 el constructo se valora, aún cuando se les hagan adaptaciones, no correspondan plenamente a las características de los niños mexicanos. Algunos casos de ello serían las investigaciones realizadas por Muñiz, (1994) y Servín, (1994) donde se utilizaron herramientas de autoestima como la prueba de Piers-Harris construida en 1969. Esta prueba proporciona un índice general de autoestima que se obtiene de sumar las respuestas del sujeto a una variedad de reactivos referentes a un amplio rango de aspectos como la competencia cognitiva, las cualidades físicas, etc. 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, y de que los niños no son capaces de identificar diferentes áreas de sus vidas. La única prueba desarrollada con niños mexicanos es la que reportan Andrade & Pick (1994). Esta prueba utiliza la técnica del diferencial semántico para medir autoconcepto. No obstante, tal prueba incluye adjetivos que, si bien fueron identificados por los niños participantes en el trabajo para describirse a sí mismos, las categorías o factores fueron establecidos de antemano por los investigadores.

## 2. METODOLOGÍA

Sujetos. Considerando un listado de escuelas primarias de la ciudad de Puebla y a partir de un muestreo aleatorio, se seleccionaron 12 escuelas de las cuales 7 fueron privadas donde asisten niños de clase media alta, y alta, y las otras 5 fueron públicas, mismas que atienden principalmente a niños de escasos recursos. En cada escuela se trabajó con los niños del 4º al 6º grado.

El estudio se llevó a cabo en dos diferentes momentos. El primero tuvo como propósito el desarrollo del instrumento. La siguiente etapa se destinó a la identificación de los factores que el instrumento mide, y a la determinación de la confiabilidad del mismo. La muestra total que participó en los dos diferentes momentos del estudio fue de 1.007 sujetos, de los cuales 342 se incluyeron en la primera etapa (150 niños en dos escuelas públicas, y 192 en dos escuelas privadas). Se cuidó que el número de niños fuera similar al de niñas en esta primera etapa. Para el segundo momento se contó con un total de 665 sujetos (366 hombres y 299 mujeres) distribuidos en ocho escuelas (cinco particulares y tres públicas).

Construcción del instrumento. A continuación se presenta la serie de etapas desarrolladas para la elaboración del instrumento. A partir de la propuesta presentada acerca de que la autoestima implica un juicio de valor sobre diferentes características del individuo y no solamente la descripción del mismo, el proceso de construcción del instrumento atravesó por una serie de diferentes fases. En la primera de ellas, se entrevistó al total de 342 niños. Estas entrevistas se hicieron en pequeños grupos de dos o tres niños. Su propósito fue el de 1) determinar los conceptos —adjetivos o frases cortas— que los niños utilizan para describirse a sí mismos, 2) determinar adjetivos opuestos en significado a los indicados por ellos y, 3) determinar el juicio de valor, como bueno o malo, sobre cada palabra o frase expresada. Para ello, se les pidió que pensarán acerca de sí mismos y en los diferentes aspectos de su vida. Posteriormente, se les pidió que escribieran la mayor cantidad de palabras —adjetivos— o frases cortas que pudieran y que mejor los describían dentro de las aspectos que acababan de indicar. En la tercera etapa, se les pidió que escribieran la contraparte de cada palabra o expresión propuesta (p. ej. flojo-aplicado). Finalmente, en la última etapa se les pidió que indicaran, al lado de cada palabra o expresión, si consideraban que era bueno, malo, o ni bueno ni malo. Con esta información se procedió a revisar todo el conjunto de palabras o expresiones, los juicios sobre cada una, y los antónimos propuestos. De esta manera, las descripciones que ellos consideraron como ni buenas ni malas (p. ej. soy moreno) fueron descartadas de la lista. Por otro lado, las descripciones más frecuentes, y sobre las cuales se había propuesto una contraparte más consistente entre los niños, fueron incluidas en la lista. Así, al final, el instrumento quedó integrado por 51 pares de adjetivos bipolares separados por cinco líneas que indicaban el apego hacia uno de los adjetivos. El cuestionario se contestaba marcando con una cruz cualquiera de las líneas. De tal manera, cada par de adjetivos tenía un valor máximo de cinco puntos y un mínimo de uno; cinco puntos para la marca más cercana al adjetivo más positivo, y un punto para el menos positivo. La calificación total sobre el instrumento fue la suma de las calificaciones sobre cada par de adjetivos. Tales números, sin

embargo, no se incluyeron en los reactivos. La tabla 1, que se presenta más adelante en la sección de resultados, incluye el total de reactivos que integraron el instrumento final. El siguiente es un ejemplo de uno de ellos.

Triste	Contento
--------	----------

Este procedimiento para la construcción del instrumento es parte de la técnica del diferencial semántico. Esta técnica ha sido usada y validada por Naylor, 1971; Vidali, 1976; King, King y Kloakars, 1983. Como ya se mencionó, el segundo momento de este trabajo consistió en la aplicación del cuestionario a la muestra de 665 niños ya descritos.

### 3. RESULTADOS

Las respuestas de los niños al cuestionario se analizaron a través de un análisis factorial varimax de componentes principales. Los 51 reactivos del cuestionario se agruparon en 14 factores. La varianza explicada por tales factores fue del 62.2%. Únicamente se incluyeron los factores que tuvieron valores eigen igual o superior a 1. No obstante lo anterior, se llevó a cabo una revisión sobre la congruencia conceptual de los adjetivos dentro de cada factor. Con este análisis, se encontraron dos factores con dos adjetivos que no eran consistentes entre sí dentro del factor, un factor con un único adjetivo, y dos factores más con adjetivos que no eran conceptualmente consistentes dentro de ellos. Se decidió eliminar los tres primeros factores mencionados, y reubicar los adjetivos de los otros factores dentro de otros. La reubicación se realizó a partir de los resultados de una matriz de correlación entre los 51 reactivos. De tal manera, los adjetivos se reubicaron dentro de aquellos factores que mantenían las correlaciones más altas con los adjetivos que los integraban. Así, el número de factores se redujo a 10 con un total de 46 pares de adjetivos. El coeficiente Alfa de Cronbach para el conjunto de adjetivos fue de .92. La tabla 1 muestra cada uno de los diez factores, los correspondientes coeficientes alfa, y las cargas factoriales de los adjetivos.

Con el propósito de determinar la bondad de ajuste de los datos a una curva normal, se encontró que  $X^2 = 1$ , ( $X^2$  de tabla = 16.9190, 9 g. l.,  $p > .05$ ). Se concluyó que la distribución de calificaciones se ajustaban a la curva normal.

A fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en los datos encontrados, se llevaron a cabo una serie de análisis de varianza tanto sobre las calificaciones en el cuestionario completo, como sobre cada factor considerando el sexo y el tipo de escuela. La calificación media para la escuela pública fue de 182.24, con una desviación estándar de 21.13. Para la escuela privada se encontró una media de 189.71, y una desviación estándar de 20.36. Las diferencia entre estas medias de calificación para el instrumento completo resultó estadísticamente significativa ( $F = 20.96$ ; g. l. = 1, 663;  $p < .05$ ). De los análisis de varianza realizados para cada factor, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la medias de todos los

TABLA 1  
FACTORES, COEFICIENTES ALFA, ADJETIVOS, Y CARGAS FACTORIALES

Factor 1: Cognitivo – Académico 1. Alfa = .83		
1. Flojo(a)	Trabajador(a)	.63728
2. Aplicado(a)	Flojo(a)	.56582
4. Tonto(a)	Inteligente	.67321
19. Inteligente para la clase de Ciencias Naturales	Tonto para la clase de Ciencias Naturales	.72948
25. Tengo buena memoria	Tengo mala memoria	.40101
26. Inteligente para la clase de Ciencias Sociales	Tonto para la clase de Ciencias Sociales	.65113
27. Aprendo rápido	Aprendo lento	.51090
Factor 2: Social – Instrumental. Alfa = .73		
16. Amable	Irrespetuoso	.45192
34. Educado	Grosero	.61192
38. Positivo(a)	Negativo(a)	.41710
40. Respetuoso(a)	Irrespetuoso(a)	.73502
42. Servicial	Desatento	.41724
45. Útil	Inútil	.47527
49. Ahorrativo	Gastalón	.36063
Factor 3: Emocional. Alfa = .71		
3. Alegre	Enojón	.72069
5. Simpático	Antipático	.61895
7. Triste	Contento	.75790
33. Divertido(a)	Aburrido(a)	.35439
36. Feliz	Triste	.58119
44. Tímido(a)	Alegre	.77555
Factor 4: Responsabilidad Personal. Alfa = .77		
8. Puntual	Impuntual	.44357
10. Ordenado(a)	Desordenado(a)	.52494
11. Limpio(a) con mis cosas	Sucio(a) con mis cosas	.67903
13. Obediente	Desobediente	.49702
29. Responsable con mis cosas	Irresponsable con mis cosas	.62583
41. Responsable	Irresponsable	.46206
46. Cumplidor(a)	Incumplido(a)	.44357

## Factor 5: Moral. Alfa = .70

9. Peleonero(a)	Apacible	.70915
15. Mentiroso(a)	Sincero(a)	.76244
24. Tramposo	Honesto	.73679
43. Sincero(a)	Hipócrita	.48272
47. Latoso(a)	Obediente	.55234

## Factor 6: Aptitud Física. Alfa = .82

31. Ágil	Lento(a)	.69875
39. Rápido(a)	Lento(a)	.79653

## Factor 7: Personal Física General. Alfa = .64

14. Guapo(bonita)	Feo(a)	.67263
23. Fuerte	Débil	.72418
37. Valiente	Miedoso	.52301

## Factor 8: Aptitud Deportiva. Alfa = .58

21. Soy bueno para los deportes	No soy bueno para los deportes	.71770
28. Sano(a)	Enfermizo	.60818
48. Deportista	Flojo	.64244

## Factor 9: Cognitivo - Académico 2. Alfa = .59

20. Tonto para la clase de Español	Inteligente para la clase de Español	.66618
22. Tonto para la clase Matemáticas	Inteligente para la clase de Matemáticas	.67434
32. Atento(a)	Distraído(a)	.38496

## Factor 10: Social – Interpersonal. Alfa = .64

17. Amigable	Uraño	.62999
18. Compartido(a)	Egoísta	.64898
51. Le caigo bien a la gente	Le caigo mal a la gente	.55821

---



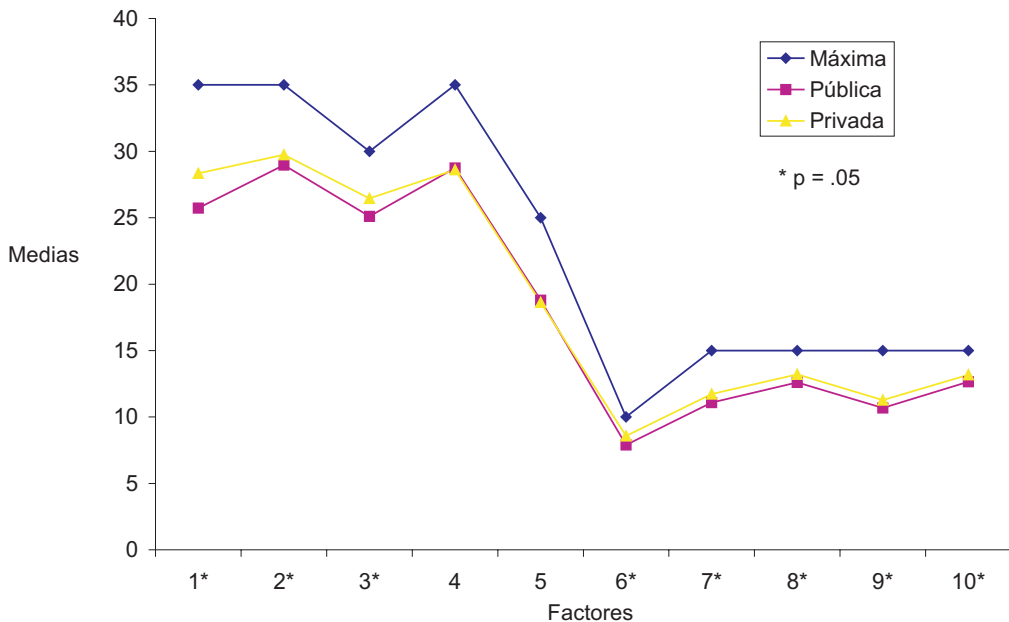
factores menos para el 4 y 5; esto es, para los factores (1) Cognitivo – Académico 1, (2) Social – Instrumental, (3) Emocional, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física General, (8) Aptitud Deportiva, (9) Cognitivo - Académico 2, y (10) Social – Interpersonal. La tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar por factor para cada tipo de escuela.

TABLA 2  
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR TIPO DE ESCUELA

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Pública	Media	25,72	28,96	25,1	28,74	18,8	7,89	11,09	12,6	10,68	12,65
	D. E.	4.22	3.95	3.96	4.14	3.67	1.91	2.18	2.18	2.41	1.81
Privada	Media	28,34	29,74	26,45	28,61	18,63	8,57	11,73	13,21	11,27	13,17
	D. E.	4.48	4.09	3.42	4.38	3.75	1.74	2.26	2.11	2.66	1.85

\*  $p \leq .05$

Los resultados de la tabla 2 se muestran en la siguiente gráfica. Tal gráfica también presenta las calificaciones máximas que se pudieron haber obtenido para cada factor. Esto es, presenta la sumatoria más positiva para cada factor.



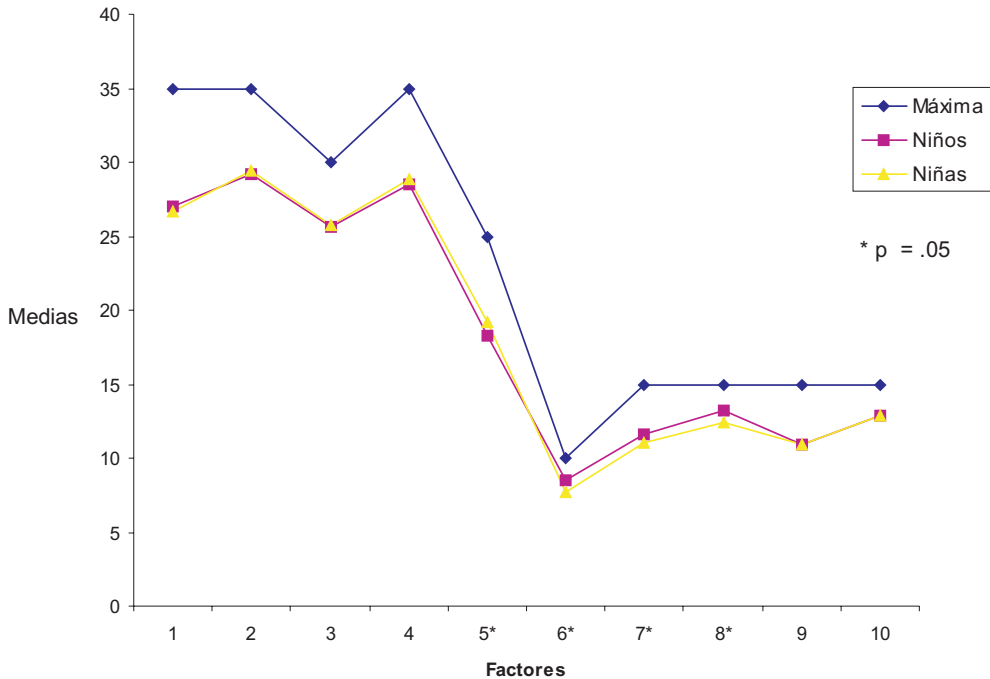
Gráfica 1  
Medias de factores por tipo de escuela

En cuanto a los resultados en función de sexo, se encontró que la media de calificación de los niños para el cuestionario completo fue de 185.85. La desviación estándar fue de 20.74. La media para las niñas fue de 184.85, con una desviación estándar de 21.6. La diferencia no resultó estadísticamente significativa. Por otro lado, los resultados de los análisis de varianza para cada factor mostraron diferencias estadísticamente significativas para los factores (5) Moral, (6) Aptitud Física, (7) Personal Física

TABLA 3  
 MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR PARA CADA FACTOR POR SEXO

		F 1*	F 2*	F 3*	F 4	F 5	F 6*	F 7*	F 8*	F 9*	F 10*
Hombres	Media	27,02	29,16	25,6	28,53	18,31	8,54	11,65	13,22	10,97	12,86
	D. E.	4.43	4.22	3.86	4.26	3.76	1.61	2.19	2.07	2.56	1.84
Mujeres	Media	26,61	29,45	25,75	28,88	19,25	7,73	11,01	12,42	10,87	12,89
	D. E.	4.62	3.77	3.73	4.21	3.57	2.05	2.24	2.21	2.50	1.85

\* p ≤ .05



Gráfica 2  
 Medias de factores por sexo

General, y (8) Aptitud Deportiva. Como se observa, las medias de calificación resultaron ser mayores para los niños en los factores 6, 7, y 8. La media de calificación fue mayor para las niñas en el factor 5. La tabla 3 muestra las medias y desviaciones estándar sobre cada factor para niños y niñas.

Los resultados de la tabla 3 se muestran en la gráfica 2. Tal gráfica también incluye las calificaciones máximas para cada factor.

#### 4. CONCLUSIONES

Los factores encontrados en esta investigación 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, y 10) Social-Interpersonal. Acerca de la validez del instrumento, podemos decir que el procedimiento de análisis factorial exploratorio permitió identificar una serie de factores que en general son consistentes con la teoría desarrollada sobre el tema, así como con los resultados de las investigaciones empíricas desarrolladas principalmente en los Estados Unidos con diferentes instrumentos. Como ya se mencionó arriba, diferentes autores han establecido que la autoestima mantiene una estructura multidimensional donde se pueden identificar una variedad de facetas o factores. Adicionalmente a que en la construcción del cuestionario participaron directamente los niños de la manera ya explicada, los factores encontrados se ajustan a los modelos teóricos propuestos así como a los resultados de las investigaciones realizadas; por ejemplo, al modelo elaborado por Shavelson, Hubner, & Stanton (1976), y sus posteriores modificaciones desarrolladas por diferentes investigadores y señaladas por Byrne (1996): Habilidad Física, Apariencia Física, Relación con Compañeros, Relación con Padres, Lenguaje, Matemáticas, y Escolar General.

Los resultados de este estudio también apoyan el modelo propuesto por Hart y Damon (1986), quienes identificaron cuatro constituyentes del Yo con niños en la infancia media y final: Físico, Activo, Social, y Psicológico. Respectivamente, la descripción de estos factores es como sigue: Atributos físicos relacionados con actividades; capacidades en relación con otros; actividades con referencia a la aprobación de otros; y, conocimiento capacidades y actividades relacionadas con estados emocionales. Con el instrumento desarrollado por Andrade y Pick (1994) con niños mexicanos, encontraron confirmación de su propuesta de seis factores determinados previamente: Físicamente soy, cómo estudiante soy, con mis amigos soy, emocionalmente soy, moralmente soy, y, como hijo soy.

Como se muestra en la tabla 1, las cargas factoriales de todos los adjetivos es bastante alta. El resultado de la prueba de bondad de ajuste indicó que las calificaciones sobre el total de 46 reactivos se ajustan a la distribución de una curva normal por lo que es posible establecer medidas de posición relativa y de comparación con los sujetos en la muestra, así como con otros niños en poblaciones similares.

Por otro lado, como ya se mencionó, la consistencia interna de la prueba con los 46 adjetivos resultó bastante alta. A nivel de factores, aunque para algunos de ellos no se encontró el mismo grado de confiabilidad, en general podemos decir que ésta es

buena. Instrumentos semejantes como el Perception of Ability Scale for Students (Byrne, 1996), desarrollados también para niños en edad escolar, encontraron coeficientes alfa de .64.

Como ya se indicó, el procedimiento de análisis factorial permitió identificar dos factores diferentes con reactivos similares para el área cognitivo-académica; hallazgo que es consistente con la literatura existente donde claramente se encuentran factores específicos sobre autoconcepto o autoestima para diferentes áreas de conocimiento. De forma interesante, se encontraron más reactivos para el factor Cognitivo-Académico 1 que para el 2; resultado sobre el que sería importante determinar posibles explicaciones.

No obstante la similitud entre los factores identificados en otros estudios y los encontrados en el presente trabajo, también son claramente evidentes las diferencias. Por un lado, el número de factores encontrados es mayor en este trabajo que en los reportados por Byrne (1966) así como por Hart y Damon (1986), ya mencionados. No obstante, más importante aún, es el hecho de que los factores encontrados en este estudio reflejan características significativas constituyentes del propio *yo* de los niños en el contexto mexicano. Así, por ejemplo, los factores Moral, Responsabilidad Personal, y Emocional aparecen de manera explícita con los niños en esta investigación. De tal manera, podemos afirmar, que el instrumento desarrollado y los factores identificados son una contribución significativa para el conocimiento de uno de los elementos constitutivos de la personalidad-importante por sí misma, y por su relación con variables como el aprovechamiento en la escuela.

En cuanto al análisis comparativo entre los niños en función del tipo de escuelas, se encontró que sí existen diferencias significativas entre los factores; hallazgo que replica los resultados encontrados por Wylie (1963), y por Fanelli (1977) quienes plantean la importancia del contexto socioeconómico en el desarrollo de la autoestima. No obstante estos resultados, aunque estadísticamente significativas, las diferencias no implican que los niños mantengan un juicio de incompetencia o de no valor sobre sí mismos. En vez, podemos interpretar este resultado diciendo que los niños en escuelas públicas son más neutrales —tienen una autoestima media— en sus evaluaciones sobre sí mismos. En una revisión de investigaciones al respecto, Baumeister, Tice, y Huton (1989) encontraron que las calificaciones de autoestima se agrupaban en el rango medio y superior de puntajes posibles. Considerando las calificaciones en este estudio, podemos decir que los puntajes promedio bajos no reflejan una autoestima realmente baja, sino que es baja en términos relativos, no absolutos. Baumeister (1993), sin embargo, menciona que los sujetos con una autoestima alta son personas que mantienen una muy buena opinión sobre sí mismos.

Como ya se mencionó, de la serie de análisis de varianza sobre los puntajes en función del género, solamente se encontraron diferencias significativas para los factores Moral, Aptitud Física, Personal Física General, y Aptitud Deportiva. De manera interesante, las medias de calificación fueron mayores para los niños que para las niñas en cada uno de los tres últimos factores con excepción del factor Moral. Los resultados de autoestima sobre el factor Personal Física General son consistentes con los encontrados por Harter (1993), quién también encontró puntajes menores sobre medidas de

autoestima física en niñas en comparación con niños a partir del cuarto grado. Ella menciona que las niñas manifiestan un decremento sistemático en su percepción sobre atractividad física en comparación con los niños, y que este fenómeno parece estar relacionado con el estereotipo cultural sobre la apariencia femenina.

No obstante la consistencia de estos factores con los encontrados en otras investigaciones, los identificados en este estudio fueron obtenidos con un instrumento desarrollado con niños mexicanos y siguiendo un procedimiento que pretendía, sin ninguna determinación previa, identificar los conceptos utilizados por ellos sobre sí mismos, así como el valor de los adjetivos y frases que propusieron; aspecto dirigido a estudiar la autoestima más que el autoconcepto. No obstante, a fin de contar con un instrumento que pueda ser empleado válidamente principalmente en México, será necesario conducir más investigaciones al respecto a la vez que emplear muestras más grandes.

Acerca de la aplicabilidad del instrumento en otras culturas, ésto será posible solo si se llevan a cabo las adaptaciones necesarias fundamentalmente en cuanto a los adjetivos empleados. Por ejemplo, la palabra «gastalón» seguramente no tendrá el mismo significado con los niños mexicanos con quienes se identificó tal adjetivo, que para los niños de otros países. Así también, será necesario determinar los parámetros poblacionales para hacer los análisis y comparaciones requeridos.

El estudio sistemático de este constructo en relación con otros factores motivacionales dentro de nuestro contexto, viene a ser una prioridad. Como ya se mencionó, dentro de tales factores se encuentran las atribuciones que hacen los estudiantes ante situaciones de éxito y fracaso escolar. Considerando las investigaciones que demuestran la importancia de tales relaciones, así como la importancia del ambiente en su desarrollo, en una investigación comparativa llevada a cabo con maestros de nivel primaria de escuelas públicas y privadas Garduño (1998), encontró que los maestros de las escuelas públicas mantienen expectativas menores y atribuyen los fracasos de sus estudiantes a factores diferentes que los maestros de escuelas privadas. Así, la investigación en este campo y el desarrollo de programas para la promoción de la autoestima en niños es un tema que requiere un abordaje urgente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P., & Pick, S. (1994). Una escala de autoconcepto para niños. En: R. Díaz-Guerrero, & A. Pacheco (Eds.), *Etnopsicología: Scientia Nova*; San Juan Puerto Rico: Editora Corripio.
- Arbuckle, B. & Mackinnon, C. (1988). A conceptual model of determinants of children's academic achievement, *Child Study Journal*, 18, 2.
- Barling, J. (1982). Self-determined performance standards and locus of control beliefs in children's academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 100-103.
- Baumeister, R., (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem. En R. Baumeister (Eds.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Baumeister, R., Tice, D., & Huton, D. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.

- Bednard, R., Wells, G., & Peterson, S. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, D. C.: APA.
- Branden, N. (1989). *Como mejorar su autoestima*. México D. F.: Paidós.
- Brookover, W., Erickson, E., & Joiner, L. (1967). *Self-concept of Ability and School Achievement III*. Cooperative research project, No. 2831: Michigan State University.
- Brown, J. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bryan, T. & Pearl, R. (1979). Self-concept and locus of control of learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 223-226.
- Burnett, P. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 2, 167-171.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 6.
- Campbell, J., & Lavalley, L. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. En: Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle o Low Self-Regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1, 25-54.
- Covington, M. (1983). Motivated cognitions. En: Paris, S. G., Olson, G., Stevenson, H. (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Fanelli, G. (1977). Locus of control. En: S. Ball (Ed.), *Motivation in Education*. New York, NY: Academic Press.
- Fielstein, E., Klein, M. S., Fischer, M., Hanan, C., Koburger, P., Schneider, M. J., & Leitenberg, H. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 4, 381-398.
- Fincham, F. & Barling, B. (1978). Locus of control and generosity in learning-disabled, normal achieving, and gifted children. *Child Development*, 49, 530-533.
- Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 311.
- Garduño, L., & Lozano, A. (1996). Diferencias en atribuciones y en expectativas sobre una tarea real en matemáticas entre niños de primaria de escuelas públicas y privadas. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 1.
- Garduño, L. (1998). Atribuciones y expectativas de maestros de primaria sobre situaciones de éxito y fracaso académico de sus estudiantes. *Extensiones*, 5, 1.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- Goldberg, M., & Cornell, D. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third grade students. *Journal for the Education of Gifted*, 21, 2, 179-205.
- González, R., Valle, A. Suárez, J., & Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 47-70.

- González, M. C., & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra (España): Ediciones Universidad de Navarra.
- Gray, E. (1989). *Self-Esteem: Exploring its dimensions and its life-span implications*. Doctoral Student Dissertation. USA: The University of North Texas.
- Hart, D., & Damon, W. (1986). Developmental trends in self-understanding. *Social Cognition*, 4, 4, 388-407.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En Roy Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard*. New York, NY: Plenum Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- King, D., & Klockars, A. (1983). Bipolar adjective rating scales for self-description; reliability and validity data. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 879-886.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh - Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4.
- Marsh, H. (1993) Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*; 4, 59-98. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1.
- Miller, J. (1996). Culture and the self: Uncovering the cultural grounding of Psychological theory. En: J. G. Snodgrass & R. Thompson (Eds.), *The Self Across Psychology*. Annals of the New York Academy of Sciences, 18.
- Muñiz, A. (1994). Concepto de los padres y autoconcepto del niño. En *La Psicología Social en México*, 5. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Mruk, C. (1998). *Autoestima: Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brower, S. A.
- Naylor, F. (1971). The characteristics of semantic space in a sample of young children. *Australian Journal of Psychology*, 23, 161-165.
- Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pelham, B. & Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Ralph, J. & Mineka, S. (1998). Attributional style and self-esteem: The prediction of emotional distress following a midterm exam. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 2, 203-215.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rosenberg, M. & Kaplan, H. (1982). *Social Psychology of the Self-Concept*. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson, Inc.
- Scher, M. (1990). *Self Concept: Reaching the Affective Child*. Exit Project. Reference Materials: Indiana University at South Bend.

- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-220.
- Servin, T. (1994). Validez de constructo de la escala de autoconcepto de Piers-Harris. En *La Psicología Social en México*, 5, 76-82. México, D.F.: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Shavelson, R., & Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En: R. Shwarzer, (Ed.), *Anxiety and Cognitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-441.
- Skaalvik, E. (1997). Issues in research on self-concept. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achivemement*, 10, 51-97. Greenwich, CN: JAI Press.
- Skager, R. & Kerst, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: A psychological perspective. En: A. M. Mecca, N. J. Smelser, & J. Vasconcellos (Eds.), *The social importance of self-esteem*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Vidali, J. (1976). Reliability of the semantic differential under practical conditions. *Psychological Reports*, 39, 583-586.
- Wylie, C. (1963). Children's estimate of their schoolwork ability, as a function of sex, race and socioeconomic level. *Journal of Personality*, 31, 203-224.