

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial



TESIS DOCTORAL

Análisis y delimitación del constructo autoestima

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Belén García Torres

Madrid, 2015

TP
1983
105

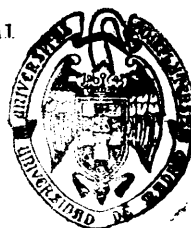
Belén García Torres



x-53-006516-8

ANALISIS Y DELIMITACION DEL CONSTRUCTO AUTOESTIMA

Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
1983



ARCHIVO

Colección Tesis Doctorales. Nº 105/83



BIBLIOTECA

© Belén García Torres
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1983
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-11.981-1983



DOCUMENTO Nº 2



Autor:

BELEN GARCIA TORRES

TITULO DE LA TESIS DOCTORAL. SUBTITULOS.

"ANALISIS Y DELIMITACIÓN DEL CONSTRUCTO AUTOESTIMA"

Director: Nombre, Apellido, Apellido
Titulación, cargo, etc.

Dr. D. JOSE A. FORTEZA MENDEZ
Catedrático de la Facultad de Psicología
Universidad Complutense

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de PSICOLOGIA
Sección o Departamento.....
AÑO .1982

T E S I S D O C T O R A L

ANALISIS Y DELIMITACION DEL CONSTRUCTO AUTOESTIMA

Autora: BELEN GARCIA TORRES

Director: Dr. D. JOSE A. FORTEZA MENDEZ
Catedrático de Psicología Evolutiva y Diferencial

FACULTAD DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

MADRID, 1982

A todas las personas que me han ayudado y animado las recordaré siempre con cariño.

A William Kuntzelman que me permitió comenzarla, empleando su escaso tiempo en localizarme tests, libros difíciles y en pasearme por las universidades americanas, le dedico esta tesis.

A mi hija Ana Maria que, sin saberlo, me llevó a terminarla para poder estar más tiempo con ella le doy las gracias.

En los momentos de agotamiento y desánimo he sentido la amistad de mi director, Dr. José Forteza, haciendo más fácil el camino. La mía no le faltará nunca.

INDICE

PRESENTACION

CAPITULO I ¿QUE ES LA AUTOESTIMA?

1.1 El contexto en el que se encuadra la autoestima	2
1.2 La autoestima como fenómeno consciente o inconsciente	5
1.3 La autoestima como rasgo o como estado	6
1.4 La autoestima como constructo unidimensional o multidimensional	13
1.4.1 Concepciones teóricas	13
1.4.2 Críticas a los instrumentos de medida multidimensionales.	
1.4.2.1 Confusión autoestima/autoconcepto	16
1.4.2.2 Representación inadecuada de los distintos aspectos	16
1.4.2.3 Falta de diferenciación entre aspectos	17
1.4.2.4 Confusión de los determinantes con el propio constructo.	
1.4.3 Conclusión.	

CAPITULO II ¿COMO SE FORMA LA AUTOESTIMA?

2.1 Distinción entre autoestima y autoconcepto	22
2.1.1 Formación del autoconcepto	22
2.1.2 Evolución de la autoestima en base a la edad	24
2.1.2.1 Fuentes de autoestima en función de la edad	26
2.1.2.2 Evolución de la autoestima por la edad	28
2.2 Variables que podrían influir en la formación de la autoestima	31
2.2.1 Influencia de los padres	32
2.2.1.1 Los padres vistos por sus hijos	33
2.2.1.2 Los padres describiendo su propia conducta y actitudes	36
2.2.2 Influencia de variables familiares objetivas	39

2.2.3	Influencia de la aceptación de los compañeros	41
2.2.3.1.	Estudios que utilizan clasificaciones sociométricas	42
2.2.3.2	Estudios que utilizan la "interpretación" hecha por el sujeto de la aceptación de los demás	44
2.3	Otras variables cuya influencia en la autoestima se ha estudiado.	45
CAPITULO III ¿COMO SE MIDE LA AUTOESTIMA?		
3.1	Autoestima inconsciente	51
3.2	Autoestima inferida a través de la conducta	53
3.3	Autoestima consciente o fenomenológica	55
3.3.1	Autodescripciones mediante cuestionario	56
3.3.1.1	Adjetivos	56
3.3.1.2	Frases autodescriptivas	57
3.3.1.3	Cuestionarios abiertos	
3.3.2	Discrepancia o congruencia real/ideal	59
3.3.3	Autoaceptación	61
CAPITULO IV LA INVESTIGACION EMPIRICA		
4.1	Introducción	64
4.2	Avance del problema	66
4.3	Delimitación del area	68
4.3.1	La población a considerar	70
4.3.2	Selección de instrumentos	73
4.3.3	Descripción de los instrumentos	76
	Self-Esteem Inventory (SEI)	77
	Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (P-H)	79
	Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)	81
	Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)	83

4.3.4 Relaciones entre la autoestima medida por estos instrumentos y otras variables.	85
4.3.4.1 Relaciones entre los instrumentos seleccionados y otras formas de medir la autoestima	86
4.3.4.2 Variables de tipo intelectual y autoestima	90
4.3.4.3 Variables de personalidad y autoestima	93
4.3.4.4 Relaciones entre los instrumentos seleccionados	97
CAPITULO V EL PROBLEMA	
5.1 Problema nº 1	100
5.2 Problema nº 2	102
5.3 Problema nº 3	103
CAPITULO VI HIPOTESIS Y DISEÑOS	
6.1 Supuesto nº 1	107
6.1.1 Hipótesis nº 1	107
6.1.2 Hipótesis nº 2	107
6.1.3 Hipótesis nº 3	107
6.2 Supuesto nº 2	108
6.2.1 Hipótesis nº 4	108
6.2.2 Hipótesis nº 5	108
6.2.3 Hipótesis nº 6	108
6.2.4 Hipótesis nº 7	109
6.3 Supuesto nº 3	109
6.3.1 Hipótesis nº 8	109
6.3.2 Hipótesis nº 9	109
6.3.4 Hipótesis nº 10	110
6.4 Diseño nº 1	111
6.5 Diseño nº 2	114
6.6 Diseño nº 3	115

CAPITULO VII DESCRIPCION DE LA INVESTIGACION

7.1 Obtención de la pruebas	120
7.2 Traducción de las pruebas	120
7.3 Experimento piloto	120
7.4 Aplicación de las pruebas	121
7.5 Corrección	122
7.6 Técnicas empleadas	123

CAPITULO VIII ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

8.1 Análisis de datos previos a la verificación de hipótesis.	126
8.1.1 Datos estadísticos descriptivos obtenidos en nuestra muestra	126
8.1.2 Comparaciones entre nuestros resultados y los datos normativos.	127
8.1.2.1 Comparaciones entre varianzas	127
8.1.2.2 Comparaciones entre medias	128
8.1.3 Índices de homogeneidad	128
8.1.4 Análisis de Varianza	129
8.2 Análisis de datos Hipótesis nº 1	137
8.2.1 Comprobación de hipótesis	137
8.2.2 Comentarios	138
8.3 Análisis de datos Hipótesis nº 2	140
8.3.1 Comentarios	141
8.4 Análisis de datos Hipótesis nº 3	144
8.5 Análisis de datos Hipótesis nº 4	146
8.5.1 Relación con otros estudios	150
8.5.2 Comentarios	152
8.6 Análisis de datos Hipótesis nº 5	153
8.6.1 Relación con otros estudios	161
8.6.2 Comentarios	163

8.7 Análisis de datos Hipótesis nº 6	164
8.7.1 Relación con otros estudios	180
8.7.2 Comentarios	184
8.8 Análisis de datos Hipótesis nº 7	183
8.8.1 Relación con otros estudios	197
8.8.2 Comentario	198
8.9 Análisis de datos Hipótesis nº 8	199
8.9.1 Relación con otros estudios	202
8.9.2 Comentario	204
8.10 Análisis de datos Hipótesis nº 9	205
8.10.1 Relación con otros estudios	207
8.10.2 Comentarios	209
8.11 Análisis de datos Hipótesis nº 10	210
8.11.1 Relación con otros estudios	213
8.11.2 Comentario	214
CAPITULO IX CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	
9.1 El lugar de la autoestima dentro del autoconcepto	216
9.2 Valoración de los resultados de la investigación y planteamiento de nuevas hipótesis generales	220
BIBLIOGRAFIA	222
Apéndice nº 1 Reproducción de las pruebas	253
Apéndice nº 2 Estadísticos descriptivos	264

INDICE DE TABLAS

<u>Tabla N°</u>		<u>página</u>
1	Correlaciones entre los cuatro tests utilizados	111
2	Descripción de la MUESTRA B	112
3	Descripción de la MUESTRA A	117
4	Puntuaciones y desviaciones típicas de los 4 tests	126
5	Análisis de Varianza (SEI)	130
6	Análisis de Varianza (P-H)	131
7	Análisis de Varianza (TSCS)	132
8	Análisis de Varianza (RSE)	133
9	Análisis de Varianza (RSES, Guttman)	134
10	Análisis de Varianza (SEI, sí mismo)	135
11	Correlaciones entre el RSE y las otras pruebas	137
12	Comparaciones entre correlaciones	140
13	Matriz de correlaciones entre las 4 pruebas	143
14	Análisis factorial de las cuatro pruebas	144
15	A F del RSE (PFA Dquart)	146
16	A F del RSE (PCA Dquart)	147
17	A F del RSE (PCA Varímax)	148
18	Comparación entre soluciones factoriales para el RSE	149
19	A F del SEI (PFA Dquart)	154-155
20	A F del SEI de Segundo orden	156
21	A F del SEI (PCA Dquart)	157-159
22	Matriz de correlaciones entre factores del SEI (PCA)	160
23	A F del P-H (PFA Dquart)	165-167
24	A F del P-H de Segundo orden	168
25	A F del P-H (PCA Dquart)	169-173
26	Matriz de correlaciones entre factores del P-H (PCA)	174

<u>Tabla N°</u>		<u>página</u>
27	A F del P-H (PCA Varimax)	175-179
28	A F del TSCS (PFA Dquart)	186-189
29	A F del TSCS de Segundo orden	190
30	A F del TSCS (PCA Dquart)	191-195
31	Matriz de correlaciones entre factores TSCS (PCA)	196

PRESENTACION

Cuando comenzamos a interesarnos por las diferencias que aparecían en los sujetos en cuanto al valor que se atribuyen a sí mismos y al grado de satisfacción que muestran por ser como son, vimos que los autores más relevantes del area se habían ocupado preferentemente de los problemas metodológicos que la medida de la autoestima presentaba.

Quisimos partir de las soluciones que se proponían en las revisiones más recientes para poder estudiar los determinantes de la autoestima y nos encontramos con que las revisiones críticas conseguían alertar sobre los problemas, pero no los resolvían.

Esto nos llevó a plantearnos una opción personal, consistente en tener que decidir entre realizar el tipo de investigación que nos interesaba (las variables que influyen en la autoestima) aunque conscientes de los fallos metodológicos y de medida que el area presentaba, o introducirnos en el árido y menos gratificante campo de los problemas metodológicos para poder realizar después la investigación que nos interesaba con mayores garantías.

Optamos por la última por considerarla preliminar y más urgente y sin la cual no podríamos medir la variable autoestima sin temor a estar midiéndola mal.

Origen de la investigación

Al revisar la literatura sobre el tema pudimos constatar una serie de puntos:

- 1º. Que la mayor parte de las investigaciones sobre autoestima definían operativamente ésta mediante pruebas de autoconcepto.
- 2º. Que estas pruebas suponían recabar información sobre la actuación del sujeto en distintos roles y sobre la opinión que éste tenía sobre su aspecto físico, su inteligencia, etc.

3º Que en dichos estudios se le daba al sujeto una puntuación en autoestima que suponía sumar todas las respuestas referentes a su actuación y a su opinión sobre sus atributos.

4º Que en la teoría de la autoestima se supone que ésta se forma en la interacción social, por la aceptación de los otros y aumenta también cuando, en las comparaciones sociales, el sujeto se puede considerar más dotado que aquellos con los que se compara.

5º Que las variables que se vienen señalando como determinantes de la autoestima son fundamentalmente del tipo de la aceptación por parte de los demás.

6º Que muchos ítems de los cuestionarios de autoconcepto se refieren a la vivencia que tienen los sujetos sobre la aceptación de los otros significativos y sobre sus propios atributos.

La consideración de todos estos datos nos llevó a preguntarnos:

A) ¿Es lo mismo el autoconcepto que la autoestima?

Pusimos a prueba el supuesto de que el autoconcepto y la autoestima no son lo mismo, que la autoestima es una dimensión del autoconcepto, pero que éste abarca otras dimensiones.

Para poder mantenerse este supuesto deberíamos poder comprobar:

-que ambos estaban relacionados.

-que la autoestima era una dimensión concreta del autoconcepto.

B) ¿Se puede probar la teoría de la autoestima definiéndola operativamente mediante pruebas de autoconcepto?

Para responder a esta pregunta pusimos a prueba el supuesto de que dichas pruebas no eran válidas por incluir dimensiones pertenecientes al mismo universo que las variables propuestas como antecedentes y que, por lo tanto, estarían correlacionadas con la dimensión autoestima.

Procedimiento

- a) Selección de los tests: Para poder poner a prueba las hipótesis que podrían sostener o negar nuestros supuestos, seleccionamos dos tests llamados de "autoestima" y dos de "autoconcepto" (Una de las dos pruebas de autoestima, el SEI, la tuvimos que clasificar como de autoconcepto por poseer las características que definen dichas pruebas)
- b) Selección de la muestra: Decidimos trabajar en referencia a la población de adolescentes españoles escolarizados y para representarla seleccionamos 504 sujetos adolescentes y provenientes de colegios de diversos puntos de España. Una submuestra de la misma, la referida como Muestra B, la utilizamos para poner a prueba las hipótesis referidas a los totales de los tests porque permitía el control de más variables.
- c) Diseño: Para comprobar la relación entre los dos constructos utilizamos un diseño correlacional. Para comprobar la existencia de diversas relaciones y dimensiones utilizamos un diseño multivariado, el análisis factorial.

Resultados

1. En relación al primer supuesto: Que la autoestima y el autoconcepto están relacionados pero siendo la autoestima un constructo más restringido comprobamos:

1º Que las correlaciones entre los 4 tests eran significativas.
(Utilizamos el nivel del 5%)

2º Que eran mayores entre las pruebas de autoconcepto que entre éstas y la de autoestima. Esto no se cumplió en todas las relaciones, las correlaciones entre el RSE y el TSCS no resultaron significativamente inferiores que las del TSCS con las otras pruebas de autoconcepto.

3º Que un análisis factorial de las cuatro pruebas arrojó una solución de un solo factor en el cual las saturaciones de la prueba de autoestima fueron inferiores a las de las otras tres.

2. En relación con el supuesto de que la autoestima constituiría una sola dimensión y el autoconcepto varias, entre las que se incluiría la autoestima, comprobamos:

1º Que el RSE mostraba una única dimensión en la solución a partir del método factorial de Factores Principales y rotación oblicua.

2º Que el mismo método y rotación arrojaba una solución de varios factores correlacionados para los tres tests de autoconcepto y que un análisis factorial de segundo orden agrupaba los diversos factores de cada test en uno solo.

3. En relación al supuesto de que las dimensiones teóricas aparecerían agrupadas en factores interpretables como tales dimensiones y que estarían correlacionados, lo que invalidaría estas pruebas para su utilización como definición operativa del constructo autoestima en estudios de comprobación de la teoría, hallamos:

1º Las dimensiones aisladas en factores se correspondían con las dimensiones teóricas.

2º En todas las pruebas de autoconcepto aparecía un factor claramente interpretable como autoestima.

3º En los análisis de segundo orden de todas las pruebas el factor autoestima aparecía con las saturaciones más altas.

Esto nos permitía llegar a ciertas conclusiones generales:

A) Que las pruebas de autoconcepto son un indicador de autoestima,

B) Que miden dimensiones correlacionadas con la autoestima pero correspondientes también a variables necesarias para probar la teoría de la autoestima.

C) Que puesto que están correlacionadas con la autoestima los resultados hallados en estudios que incluyen esas variables como antecedentes, correlatos o consecuencias estarán contaminados.

En relación con este último punto tenemos que decir que esa contaminación podría seguir un camino directo o indirecto.

Sería directa en el caso en el que se introduzca como variable antecedente una que se corresponda con alguna dimensión incluida en la prueba de autoconcepto (Ej: un caso claro sería tratar de ver la influencia de la aceptación de los padres al niño en la autoestima de éste y utilizar el SEI o el TSCS que incluyen una dimensión de relaciones con los padres).

Indirecta sería cuando no podamos distinguir si la correlación entre una variable supuestamente relacionada con la autoestima y esta última se debe a que efectivamente existe tal conexión o a que alguna de las dimensiones de la prueba de autoconcepto ha sido la causa de tal asociación (Ej. La ansiedad podría mostrar correlaciones importantes con la autoestima medida por el TSCS explicables por la relación entre la dimensión Depresión y la ansiedad, aun cuando el sentimiento del propio valor no estuviera directamente relacionado con la ansiedad o no tuviera una relación tan importante).

El análisis de nuestros datos nos lleva a cuestionarnos los resultados obtenidos en estudios de validación de la teoría de la autoestima que han definido ésta operativamente mediante pruebas de autoconcepto por no ser fiables.

Como conclusión final pensamos que la autoestima hay que medirla por otros procedimientos, y en el caso de utilizar autoinformes, con pruebas unidimensionales del tipo de la de Rosenberg (1963), el RSE. La utilización de las pruebas de autoconcepto en este campo se debe reservar, a nuestro entender, para estudios de cambios en el autoconcepto explicables por la edad, el sexo u otras variables, pero recogiendo la información completa de las pruebas, es decir, utilizando perfiles y no puntuaciones totales.

CAPITULO I. ¿QUE ES LA AUTOESTIMA?

Para responder a esta pregunta repasaremos los siguientes puntos:

1.1. El contexto en el que se encuadra la autoestima

Desde el punto de vista filogenético, uno de los aspectos más destacados en la distinción entre hombres y animales es la capacidad de autoconciencia de los primeros. Becker (1971) lo considera factor que distingue, por antonomasia, a los animales del hombre.

La conciencia de ser único y de conocerse es lo que se viene entendiendo como el "sí mismo" (self). Dentro de sí mismo habría dos funciones principales: la actividad o lo que James (1890) llamó el "Yo", y la autopercepción, que daría lugar a la consideración de sí mismo como objeto (el "Mí" para James), o autoconcepto.

El autoconcepto consistiría en el conjunto de opiniones, cogniciones, afectos y valoraciones que mantenemos sobre nosotros mismos. "Es conveniente considerar las actitudes de una persona hacia sí misma como constituidas por tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el comportamental" (Secord y Backman, 1964, pág. 579).

En un tercer plano, y dentro del autoconcepto, destacamos su aspecto afectivo-evaluativo, que es lo que viene entendiéndose por autoestima. "Este aspecto evaluativo, enjuiciador o afectivo del concepto que una persona tiene sobre sí misma implica el proceso al que comúnmente se denomina autoestima". (Wells y Marwell, 1976, pág. 59). O como dice Rosenberg, (1973) pág. 39: "La autoestima, como ya se señaló, es una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo". También coincide, entre otros, Gergen en su definición: "En el resto del volumen utilizamos frecuentemente el término autoestima para referirnos al componente evaluativo del autoconcepto" (1971, pág. 35).

Sin embargo, esta relación todo/parte entre el autoconcepto y la autoestima no aparece tan clara en la revisión de literatura sobre el tema, y plantea graves problemas a la hora de delimitar el concepto. Este punto nos resultó especialmente engorroso, y ya Wells y Mar -

well (1976) afirman que aparecen utilizations indistintas de los dos términos, explicita o implícitamente, en autores como Taylor (1955), Fitts (1965) y Korman (1968), entre otros. También nosotros encontramos que, por ejemplo Yamamoto (1972), dice en su introducción, (pág. VII) "Autoconcepto, autoimagen, autoestima -estos son términos similares que han aparecido con frecuencia creciente y de los que ya se ha aprendido mucho, aunque continúa una investigación intensiva". También Gimeno Sacristán (1976) en su tratado sobre el autoconcepto en la escuela dice (pág. 152): "parece que la autoestima o el autoconcepto que el sujeto declara ...".

En realidad, cuando nos encontramos autores que hablan de autoconcepto alto o bajo, pensamos que ello no tiene sentido, pues ya se está implicando la evaluación, o sea, la autoestima. El autoconcepto liberado de su aspecto evaluativo no tendría que ser ni alto ni bajo, sino simplemente típico de cada sujeto y probablemente distinto de el de los demás.

Sin embargo, y afortunadamente, hay importantes excepciones a esta tendencia a considerar los dos términos como equivalentes. Una de ellas la constituye la reciente aportación de uno de los autores más conocidos en España y con mejores resultados en la medición de la autoestima. Nos referimos a Morris Rosenberg, quien en 1979 propone un explícito modelo en el cual el autoconcepto estaría constituido por cuatro áreas: 1: Contenido (partes) 2: Estructura (relaciones entre las partes), 3: Dimensiones (forma de describir las partes y el todo) y 4: Extensiones del yo (fronteras del objeto). Dentro de las dimensiones, y considerando el autoconcepto como una actitud, concibe la autoestima como la dirección de la actitud: alta o baja.

También encontramos una explícita distinción en Lerner, Iwawaki, Chihara y Sorell (1980), quienes, utilizando el mismo instrumento, definen operativamente con distintos análisis autoestima y autoconcepto y, en cuanto a los sexos, piensan que se pueden producir puntuaciones --

iguales en autoestima a partir de autoconceptos distintos.

Si tenemos en cuenta que ya los pioneros del tema, James (1890), Cooley (1902) y Mead (1934), separaron conceptualmente los dos términos, esta confusión que aparece en algunos autores no se justifica.

En su extenso tratado crítico sobre el autoconcepto, Wylie (1969) lo desdobra en tres: (a) las evaluaciones sobre aspectos restringidos del yo, (b) el yo ideal y (c) el concepto general de sí mismo: "mi término genérico para cubrir constructos globales como autoestima, auto-aceptación, auto-preferencia y discrepancia yo/yo ideal, que están supuestamente determinados por alguna combinación de cogniciones y evaluaciones de muchos atributos del yo". (pág. 4).

Wylie no entra en problemas de definición y se limita a recomendar mayor conexión entre la teoría y la investigación empírica, además sugiere la utilización de constructos más restringidos, debido al fracaso general en la investigación que utiliza constructos tan generales como el autoconcepto.

Pensamos que no se puede olvidar mencionar el autoconcepto probablemente más citado y ya clásico en el tema: Coopersmith. En su extenso aunque poco clarificador trabajo de 1967 define así la autoestima: (pág. 5)

Por autoestima nos referimos a la evaluación que hace el individuo, y que generalmente mantiene, respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se considera capaz, importante, con éxito y valioso. En resumen, la autoestima es un juicio personal de valor que se expresa mediante las actitudes que el individuo mantiene frente a sí mismo.

Sobre esta situación relativa del autoconcepto y la autoestima volveremos a tratar en nuestro estudio, pues lo consideramos un problema clave y no resuelto empíricamente.

1.2. La autestima como fenómeno consciente o inconsciente

A excepción de los partidarios del psicoanálisis, existe una tendencia bastante acusada en los psicólogos actuales a escapar de todo aquello que pueda incluirse dentro de lo "no consciente".

Esta actitud es bastante comprensible si consideramos que los problemas de medida que surgen en los constructos más tratados en psicología se complican enormemente al añadirles el carácter de inconscientes.

Sin embargo, no parece fácil excluir de la autoestima un componente inconsciente y algunos autores, basándose quizá en los resultados poco alentadores para la predicción de los instrumentos -- "fenomenológicos" y también en la suposición teórica de que algunas características importantes del sujeto y de sus relaciones con el entorno se pueden escapar a la consciencia, han tratado de evaluar aspectos inconscientes del autoconcepto.

Desde un punto de vista teórico, la aceptación de aspectos inconscientes en la autoestima es una cuestión de grado. En un extremo tendríamos a los autores psiconalíticos, que postulan la existencia de consciente, preconsciente e inconsciente, y cuyas teorías han servido como modelo para la elaboración de instrumentos de medida de aspectos inconscientes utilizados en nuestra área de estudio para conocer el grado de autoestima inconsciente, que veremos desde otra perspectiva en la página

Menos inclinados hacia la aceptación de aspectos inconscientes estarían algunos clínicos que, sin embargo, aceptan la idea del preconsciente e incluso fomentan su paso a la consciencia para dar lugar a autoconceptos más "sanos". Entre ellos estarían Rogers (1966), Jourard (1964) y Fitts (1965). En el caso de Rogers, nuestro compañero Gondra (1976) explica en su tesis doctoral las razones que tiene

este autor para no aceptar lo inconsciente. También aquellos que relacionan la autoestima con los mecanismos de defensa suponen un subconsciente que puede aflorar en determinados momentos. Ejemplos de esta concepción los encontramos en Cohen (1959), Byrne -- (1961) y Rosenberg (1979).

En el extremo opuesto al psicoanálisis estaría el Interaccionismo Simbólico, inspirado en G. H. Mead (1972), quien ha inspirado a una importante facción de psicólogos sociales que también eliminan de la autoestima cualquier aspecto inconsciente.

Wylie (1968), más preocupada de los aspectos metodológicos, señala: "Si uno va a decir que determinada respuesta a un test proyectivo representa una actitud inconsciente hacia sí mismo, debe probar, no sólo que el sujeto sostiene esa actitud, sino que no es consciente de ella" (pág.755).

Nosotros pensamos que existen efectivamente aspectos inconscientes en la autoestima, especialmente suponemos que en el proceso de formación de la autoestima se producen mecanismos de tipo inconsciente que afectan al grado de valor atribuido a sí mismo, pero también creemos, como Wylie, que las dificultades que plantea la evaluación de los aspectos inconscientes son excesivamente arduas dada la situación actual del desarrollo de las técnicas de medida y, por lo tanto, aún pensando que sería una ayuda el poder contar con esa información sobre la autoestima inconsciente, dejamos el problema sin resolver y abierto, y nos centramos en el aspecto "fenomenológico" de la autoestima.

1.3. La autoestima como rasgo o como estado

En ésta una polémica no resuelta que no depende tanto de los - modelos teóricos adoptados como de la interpretación de los mismos.

a) La consideración de que las características de la personalidad

dad son algo permanente, aunque con eventuales modificaciones, frente a un situacionismo que hace depender el comportamiento del contexto en el que se produce.

b) La concepción de las variables de personalidad como estructuras o como procesos.

c) Los estudios de las diferencias individuales frente a los realizados por la psicología social y de tipo experimental.

d) la diferencia tan fácilmente expresable en castellano entre ser y estar.

Desde el punto de vista histórico, es más antigua la tradición del rasgo, de la estructura y de las diferencias individuales en este área. Sin embargo hay que señalar el revuelo levantado al plantearse la polémica persona /situación, en la que puede citarse a Mischel como tradicional defensor de la importancia de la situación.

Afirma Mischel (1973) que una variable como la autoestima sólo explica el 10% de la varianza a través de las situaciones y que cuando ejercen mayor influencia las diferencias individuales es en las situaciones ambiguas, donde están minimizadas las claves situacionales.

También Argyle y Little (1972) consideran inapropiado el enfoque del rasgo y piensan que la mayor parte de la varianza en el comportamiento se debe a variables específicas de la situación.

El razonamiento de Gecas (1972) es que, puesto que se suele aceptar que la autoestima tiene un determinante social, tendrá que cambiar, en consecuencia, con el contexto social.

Otros autores como Goffman (1959), Stone (1962) y Blumer (1969), también afirman que, al tener los sentimientos sobre sí su origen en las situaciones sociales, dependen de las mismas para su mantenimiento.

Gottrell (1969) va más adelante en la explicación y piensa que al variar las situaciones varían también los sistemas yo/otros, provocando así un cambio en el autoconcepto, pero que este cambio es más profundo cuando el tipo de estructura (autoritaria, igualitaria, etc.) es más discrepante. También especifica Gottrell otros factores de influencia relativa proveniente de las contingencias situacionales, como el grado de "significación" de los otros para el sujeto, su relación con los mismos, e incluso la importancia de la situación concreta para el sujeto.

Mirels y McPeck (1977) se inclinan a concebir la autoestima como una actitud, que sólo diferiría de las demás en cuanto al objeto, y que estaría, por tanto, sujeta a posibles manipulaciones. Resaltan el interés práctico de este enfoque, que permitiría tratar casos con autoconceptos deteriorados en cuanto a la evaluación. En favor de su hipótesis aportan los resultados de su investigación en la que aquellos sujetos - que habían escrito un ensayo resaltando sus aspectos más positivos aparecen con una puntuación en autoestima significativamente más elevada que los que lo hicieron sobre temas neutros o negativos.

En su estudio muy controlado de los determinantes de la autoevaluación, Webster y Sobieszek (1974) adoptan también una postura partidaria del estado y critican el hecho de que muchos psicólogos, e incluso algunos sociólogos, hayan olvidado la importancia de quién es el otro en la situación y lo que ésta requiera del sujeto. Ellos trabajan destacando el término "estado de expectación", que es relativo y limitado: relativo a una tarea específica y ante una persona también específica. Explican el fallo predictivo de las comparaciones entre grupos de niños blancos y negros en cuanto a autoestima por el hecho de no tener en cuenta los estados de expectación. "Si uno adopta la idea de que la autoevaluación es absoluta y transituacional, la autoimagen de los niños debe alzarse en un contexto y puede esperarse que se lleve a todos los otros contextos. Esto simplemente no sucede. Cualquier cambio significativo en la autoexpectación requiere tener en cuenta tanto la tarea como los otros con los que se compara" (pág. 163).

Digamos finalmente que los autores del enfoque interaccionista como Diggory (1966), Stagner (1976) y Mischel (1973) conciben los rasgos - afectivos como "esquemas" o reglas cognitivas que están moduladas por el entorno, al tiempo que lo modifican.

En el enfoque del rasgo y el modelo de la estructura se tiende a pensar que la autoestima influye más en la conducta y en la situación - que a la inversa. En esta línea estarían los estudios de Engel, Bachman y Carlson. Estos tres autores, en estudios longitudinales, encuentran to dos ellos bastante estabilidad en los autoconceptos, aun utilizando dife rentes instrumentos de medida.

Engel (1959), basándose en que el autoconcepto se forma en etapas anteriores del desarrollo, esperaba hallar estabilidad en su seguimiento de dos años a adolescentes de 13, 14 15 a 16 años hasta los 15, 16 y - 17, 18 años. La correlación total ítem-ítem de la Distribución Q en los dos años es de .53. Encuentra más estabilidad en los clasificados como altos en autoestima en la primera prueba que en los bajos (80% superior y 20% inferior respectivamente). Globalmente considerados, todos los su jetos mejoraron sus puntuaciones en autoestima en ese periodo de tiempo.

Bachman y O Malley (1977) también tratan la autoestima como dimen- sión global y constante en el tiempo y en su seguimiento de 8 años a ado- lescentes de 15 años hasta los 23 años encuentran, con el Rosenberg modi- ficado, un aumento en la media y una reducción de la desviación típica.

Carlson (1965), sigue durante 6 años a 46 sujetos desde los 11- 12 a 17-18 años y mediante la congruencia yo real-ideal llega a la con- clusión de que la autoestima es estable.

Rosenberg (1979), a pesar de que el modelo que guía su descripción del autoconcepto es fundamentalmente interaccional, afirma: (pág. 277) - "No tenemos libertad completa para elegir nuestros autovalores. Muchos - autovalores se han adquirido mucho antes de tener la oportunidad de pro- barlos", y más adelante, (pág. 283): "La gente no sólo quiere tener acti- tudes positivas hacia sí misma, sino que también quiere que sean estables".

Cuando comenta sus resultados empíricos, observa que la inestabilidad del autoconcepto está relacionada con el desajuste emocional. También piensa que la edad, por ejemplo la etapa de comienzo de la adolescencia (12-14 años), produce inestabilidad. Según Rosenberg, éste es el momento en el que se presenta un autoconcepto más inestable. En este sentido coincide con Felker (1974) pág. 106: "Los cambios en la conducta del adolescente requieren una reorganización del autoconcepto".

En la revisión de Thomas (1973) encontramos el matiz, ya determinado por Engel (1959) de que los sujetos con autoestima alta muestran mayor estabilidad que aquellos que se evalúan negativamente.

Una visión menos extremada de la polémica nos la ofrece Gecas (1972) quien, aún siendo partidario de la importancia de la situación, tras realizar un estudio con el Diferencial Semántico en distintos Contextos (clase, familia, amigos, adultos), comprueba que las correlaciones de las autoevaluaciones en los distintos contextos oscilan entre .41 y .65, siendo la media de .54. Esto indicaría, según Gecas, que el 29% de la variación en un contexto específico podría explicarse por la autoevaluación en otro. Piensa Gecas que, con estos resultados, se podría arguir tanto constancia como cambio. De los tres factores que halla, la estabilidad se atribuiría al factor valor y la variabilidad al factor poder. De forma que una vez formado el concepto del propio valor se podría traspasar a otras situaciones, mientras que el poder se reestablecería con más frecuencia. Sin embargo, estos dos aspectos están relacionados entre sí.

También más conciliadores, Prawat, Grisson y Parish (1979) en un estudio transversal con N=499 sujetos desde 8 a 17 años, y con la forma B de Coopersmith, encuentran que la autoestima aumenta significativamente ($p < .01$) con los años. Llega a concluir que la autoestima, vista como configuración de rasgo, permanece bastante estable a través de la edad.

Desde un enfoque más teórico, recogemos finalmente las opiniones de Shibutani (1961) y White (1963), quienes han señalado que la capaci-

dad de funcionar como miembro de una situación social implica cierta uniformidad y predictividad en la conducta, y por lo tanto, cierto sentido de identidad o consistencia en distintas situaciones.

Por su parte, Wylie (1974), cuando trata de explicar las posibles razones por las que no ha surgido un instrumento realmente bien desarrollado en el área de la autoevaluación, menciona las problemáticas cuestiones sobre el valor potencial de tratar de medir rasgos o estados. Cita la posibilidad la postura de Mischel (1968), en contra del rasgo, o la de Fiske (1971) quien está a favor pero no recuerda todas las dificultades. Por su parte Wylie no toma ninguna decisión personal.

Resumiendo y tratando de buscar la conciliación de posturas, recordemos que la psicología social experimental, que en general no suele presentarse grande problemas respecto a la definición del constructo autoestima, trata indistintamente con la llamada "autoestima crónica", o equivalente al rasgo, y la "autoestima aguda", que cambia según las situaciones experimentales. Leonard y Weitz (1971) y Dipboye (1977) conciben la autoestima crónica o global como la percepción permanente del valor o de la capacidad del individuo; y la aguda o situacional como la percepción por parte del individuo de su valor o competencia en el contexto de una tarea o situación específicas. Yendo al origen de la primera, Cohen (1959) dice que la autoestima crónica supone expectativas de éxito o fracaso basadas en experiencias pasadas.

Encontramos, además, los dos tipos de autoestima en el mismo estudio en Zellner (1970), Deaux (1972) y McFarlin y Blascovich (1981). Los últimos concluyen tras su investigación:

Parece que la mayor parte de los individuos prefieren afectivamente tener éxito. Sin embargo, también parece que las percepciones del individuo sobre su capacidad y las predicciones de éxito para realizaciones futuras son consistentes cognitivamente con sus niveles de autoestima crónica (pág. 530).

Por nuestra parte, y volviendo al problema de la medición, nos inclinamos, de momento, por el rasgo y ello por las siguientes razones:

1. Porque parece ser una tradición en psicología estudiar, definir y medir el aspecto más permanente de un constructo, antes de estudiar sus eventuales cambios.

2. Porque creemos, en base a supuestos teóricos y a resultados empíricos, que existe una cierta continuidad en la autovaloración, al margen de que determinadas personas y/o situaciones la puedan modificar temporalmente.

3. Porque pensamos que la identidad del individuo sano de la cual creemos que la autoestima es un componente, no puede cambiar mas que de una forma relativa y superficial.

4. Porque tambien pensamos que, incluso para medir los cambios, es conveniente tener una orientación del grado de autoestima habitual del individuo, ya que ello tambien puede ser un factor determinante, y parece serlo, de la propia modificación.

5. Porque para nuestras futuras investigaciones nos interesas más poder contar con un instrumento que evalúe la autoestima "crónica".

Por estas razones que acabamos de exponer, tras haber revisado la polémica, aún no atreviéndonos a darla por solventada, sí pensamos que no es uno de los problemas más acuciantes y tambien que la solución en este momento no está en la crítica entre posturas sino en la conciliación de ambas. No nos parece en absoluto incompatible el que prosigan las investigaciones sobre el constructo autoestima como rasgo, al tiempo que se estudian los factores situacionales que la pueden modificar.

Clasificamos, por tanto, este problema entre los "suficientemente" solucionados y no formará parte de nuestra investigación.

1.4 La autoestima como constructo unidimensional o multidimensional

Es este, a nuestro entender, un punto especialmente delicado y trascendente. No lo podemos enfocar como polémica puesto que, desgraciadamente, no hemos hallado autores o escuelas que lo hayan estudiado a fondo, en toda su complejidad. Recogeremos aquí, por tanto, la situación actual del problema desde un ángulo tanto teórico como práctico.

1.4.1 Concepciones teóricas posibles.

Según Wells y Maxwell (1976) se podrían dar las siguiente posibilidades:

- a) Que la autoestima sea una dimensión única.
- b) Que tenga dos dimensiones: una de autocrítica y otra de autoalabanza.
- c) Que sea multidimensional, como aspecto evaluativo de cualquier aplicación del autoconcepto.

El hecho de que estos autores hablen de posibilidades y no de teorías se debe a escasez de definiciones claras y precisas del constructo y a ambigüedad de las teorías. Si se pudiera contar con teorías que especificasen la constitución, el origen y el número de dimensiones de la autoestima, no se habría llegado, probablemente, a la caótica situación actual en cuanto a su evaluación.

Las consecuencias de la mencionada ambigüedad del constructo pueden observarse al revisar los instrumentos que pretenden medirlo.

De la definición más extendida, esto es, la que considera que la autoestima es el aspecto evaluativo del autoconcepto, se deriva que, puesto que el autoconcepto consiste en el conjunto de ideas, actitudes y cogniciones que mantenemos sobre los distintos aspectos de nuestra personalidad y de nuestras aptitudes, así como sobre la forma en que desempeñamos nuestros roles sociales, la autoestima

consistirá en la evaluación conjunta de todos los componentes del autoconcepto.

Esta es precisamente la concepción que estaría implícita en la mayor parte de los instrumentos de medida. Sin embargo se puede hacer una clasificación de los mismos:

- Los que están formados con distintas subescalas correspondientes a cada uno de los aspectos y permiten además obtener una puntuación total.
- Los que constituyen un conjunto mas o menos representativo de los aspectos del autoconcepto y arrojan una puntuación total que se suele interpretar como indicadora de autoestima.

En el primer grupo incluiremos el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1965) con subescalas correspondientes al sí mismo físico, personal, familiar, social y moral y en el plano de la identidad, la aceptación y la actuación. La suma de todos los aspectos y planos es la que el autor considera indicación del grado de autoestima global.

En el segundo grupo se encontrarían comprendidos la mayor parte de los instrumentos en forma de cuestionario que, denominándose de autoconcepto, arrojan una puntuación total tras sumar las respuestas a items con evaluación positiva y restar aquellas dadas a los de evaluación negativa. Esa puntuación total se interpreta como el grado de autoestima de cada sujeto. Ejemplos de los mismos, por limitarnos a los que vamos a utilizar en nuestra investigación, serían: el Self Esteem Inventory de Coopersmith (1967) y el Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Ambos estan constituidos por items que representan distintas esferas de actuación y de relación de los sujetos.

Logicamente, los instrumentos contruidos según esta concepción del constructo serán multidimensionales. Si queremos además comprobarlo empíricamente, podemos hacerlo utilizando como técnica el

análisis factorial. De hecho, tanto los instrumentos mencionados como otros que corresponden a la misma categoría, han sido sometidos a dicha técnica que ha demostrado la existencia de diversos factores (aun que desafortunadamente no siempre correspondientes a las dimensiones esperadas).

En cuanto a la autoestima como dimensión única no hemos hallado mas que un solo caso, el de Rosenberg, en el que se concibiera teóricamente así. Definiendo la autoestima como la dirección de la actitud hacia sí mismo, Rosenberg (1973) elabora su Self Esteem Scale con la intención de que sea unidimensional, sirviéndose para ello de la técnica de Guttman para la elaboración de escalas.

La característica fundamental de este instrumento es que sus 10 ítems constituyen afirmaciones muy generales sobre sí mismo, que no hacen referencia a roles, situaciones o aspectos concretos del individuo.

Podríamos decir por tanto que, en este caso, se ha definido operacionalmente la autoestima como constructo unidimensional. Sin embargo, Wylie (1974), revisando los estudios realizados mediante análisis factorial, comenta que no se puede sostener la unidimensionalidad del Rosenberg puesto que los análisis a los que se le ha sometido han arrojado más de un factor. (Sobre este tema volveremos en nuestro estudio cuando veamos los diferentes análisis realizados en nuestra muestra).

Finalmente, de la concepción de la autoestima como bidimensional citemos a Cowen (1954) que propugna la existencia de un factor evaluativo positivo y otro negativo. No conocemos ningún instrumento que se haya creado en base a esta definición, sin embargo, al estudiar los factores que aparecen en los cuestionarios multidimensionales, nos ha llamado la atención el hecho (que comentaremos con mas detenimiento en la parte empírica) de que algunos factores que desde

un punto de vista conceptual parecen pertenecer a la misma idea, se desdoblan en dos, uno conformado con items que expresan autoestima y otro constituido por items que manifiesta autorrechazo. No negamos que esto puede ser un simple artefacto pero tambien cabe la posibilidad de que sean las dos dimensiones, de autocrítica y de autoalabanza que propugna Cowen (1954).

1.4.2 Críticas a los instrumentos de medida multidimensionales

Vamos a recoger a continuación los problemas más serios que se han señalado en cuanto a la interpretación de los resultados de instrumentos de medida basados en la definición de autoestima como constructo multidimensional.

1.4.2.1 Confusión Autoestima/Autoconcepto

Cuando los sujetos contestan a un cuestionario constituido por preguntas que representan sus aptitudes, aspectos de la personalidad y roles y el examinador obtiene una puntuación total sumando las respuestas, esa puntuación total se suele interpretar como índice de mayor o menor autoestima por parte de los sujetos examinados.

En principio la idea puede parecer correcta, pero lo es menos cuando el instrumento en cuestión se llama de autoestima y no de autoconcepto. Hacerlo así supone algo como denominar al todo por sus partes y confundir.

Por otra parte, si no se considera que la puntuación total de dichos cuestionarios constituye autoestima, y se piensa que es autoconcepto, una puntuación global informa muy poco sobre las características específicas del autoconcepto, sería mucho más adecuado utilizar perfiles o puntuaciones diferenciadas para cada aspecto concreto.

1.4.2.2 Representación inadecuada de los distintos aspectos

Wells y Maxwell (1976) comentan que los items de cualquier me-

dida no cubren el universo posible del constructo, lo que impide realizar el análisis estructural para validación de la medida, por ser éste un supuesto fundamental del mismo.

A esto se añade el hecho de que no existe una correspondencia entre los distintos instrumentos y, por citar sólo un estudio, Moran Michael y Dembo (1978), tras un análisis de las subescalas del Barksdale Self-Esteem Test, el Piers-Harris Self Concept Scale y el Tennessee Self Concept Scale, concluyen diciendo que cada constructo empíricamente definido es prácticamente único y específico de un test concreto. Se basan en las bajas correlaciones entre ellos y la poca varianza compartida. Esta falta de correspondencia entre instrumentos dificulta enormemente la acumulación coherente de conocimientos sobre la autoestima.

1.4.2.3 Falta de diferenciación entre aspectos

También critican Wells y Maxwell (1976) el procedimiento generalmente utilizado para obtener la puntuación total consistente en sumar los resultados de cada uno de los ítems. Dicen que tanto si existen varios factores de autoestima, como si el factor de autoestima es de segundo orden, en ambos casos es incorrecto sumarlo, en el primer caso por no ser comparables las puntuaciones para los distintos sujetos y en el segundo porque, además, se pierde información.

El tema de la distinta jerarquía de valores para los distintos sujetos ha sido subrayado por varios autores, que repasaremos a continuación desde una perspectiva histórica.

French y Kahn (1962) ya señalaban: "Las diversas dimensiones que utiliza una persona para percibirse a sí misma y a los otros no tienen todas la misma importancia para la persona. Pueden variar en centralidad, definida como el grado en el cual determinan la autoestima de la persona" (pág. 19).

Simpson y Boyle (1975) dicen que algunas personas pueden basar su autoestima global en rendimientos académicos, otras en factores de carácter social, otras en su aspecto físico y que, sin embargo, las pruebas de autoestima global no tienen en cuenta esas diferencias.

Wilson y Wilson (1976) realizaron un estudio para identificar las fuentes específicas de autoestima, encontrando que difieren en importancia relativa para el grupo total y para los sujetos concretos. Recomiendan, por tanto, que la puntuación total de los tests refleje los distintos pesos, tanto para distintos individuos como para hombres y mujeres.

También Rosenberg (1979) critica las medidas de autoestima global que combinan los datos de varias características en una puntuación total y aconseja tener en cuenta lo que cada sujeto piensa sobre capacidades específicas como inteligencia, bondad, capacidades físicas, etc.

Finalmente, Hines y Berg-Cross (1981) recuerdan la misma idea y añaden que también es incorrecto asignar valores iguales a subpuntuaciones para la evaluación global. Los valores individuales de cada sujeto invalidan ese método.

Otro problema que también se ha señalado es la pérdida de información que esta puntuación total produce. En este sentido, y refiriéndose a las medidas globales, dicen Simpson y Boyle (1975) que son tan comprensivas que pueden representar, potencialmente, cientos de conductas y muchas situaciones que se desconocen a priori.

Furlong y Laforge (1975) también señalan como estos índices pueden ocultar relaciones significativas entre sus partes y también como pueden tener sus distintos elementos relaciones de muy diverso tipo con otros constructos importantes para la validación. En su estudio observan que las relaciones con ansiedad son de muy

diverso grado segun los items.

Como no queremos alargarnos mas en este punto, terminaremos diciendo que se ha comprobado empiricamente que la jerarquía de valores de los sujetos cambia en función de la edad (Bachman y O'Malley, 1977 y Lerner y otros, 1980), del sexo (Douvan y Góld, 1966; Herman, 1971 y Rosenberg, 1979) y, lógicamente, tambien es de esperar que varíe en función de otras características similares.

1.4.2.4 Confusión de los determinantes con el propio constructo

Esta última crítica la presentamos nosotros, y no va tanto dirigida a los instrumentos en sí como a los investigadores que los utilizan como variable dependiente en estudios en los que la variable o variables independientes son del tipo de "relaciones con los padres", "aceptación social", "rendimiento escolar", etc.

Si observamos con un poco de detenimiento los instrumentos de medida de la autoestima de tipo multidimensional veremos que en su mayor parte están constituidos por items referentes a relaciones familiares, sociales, de trabajo, etc. Esto es especialmente cierto en aquellos especiales para niños y en los que, aunque sean aplicables a adultos, lo son tambien a adolescentes. Pues bien, existen innumerables estudios (por citar el mas conocido mencionaremos a Coopersmith (1967) que han querido ver la influencia de variables en la autoestima y han medido la misma con instrumentos que incluían esas variables.

En estos estudios, es lógico que existan correlaciones pues se incluyen elementos idénticos o muy similares en la(s) variable(s) antecedente(s) y en la consecuente, pero es tambien evidente que se está cometiendo un error.

Para realizar este tipo de investigación nos parece completamente impropio utilizar dichos instrumentos, y creemos que existen soluciones alternativas como la de Wilson y Wilson (1976) o la de Kaplan

(1976) y de Bachman y O'Malley (1977).

La primera alternativa consiste en buscar fuentes de autoestima preguntando directamente a los sujetos cuáles de ellas tienen más influencia en sus autoevaluaciones..

La segunda mantiene la misma estructura experimental que criticábamos, pero con la diferencia de que se utiliza el Rosenberg Self Esteem Scale, que no hace referencia concreta a situaciones específicas, a áreas de sí mismo o a roles sociales.

Existen, probablemente muchas otras alternativas, pero lo que no nos parece admisible es utilizar la que criticábamos.

1.4.3 Conclusión

Pensamos que éste es un problema muy importante en el área de la autoestima, sin cuya aclaración se limitan los avances. Creemos, además, que no está resuelto y, por lo tanto, volveremos a tratarlo en nuestra investigación.

CAPITULO II. ¿COMO SE FORMA LA AUTOESTIMA?

Para responder a esta pregunta tendremos que ir revisando una serie de apartados:

2.1 Distinción entre autoestima y autoconcepto

Admitiéndolo ya como una constante en nuestro estudio, tenemos que hacer una nueva consideración en cuanto a la diferencia entre los dos constructos. Existe entre ambos una interdependencia, o mejor, la autoestima dependerá del autoconcepto, pero quizá sea estudiando la formación de ambos donde se pueda percibir de una forma más clara la diferencia que los separa.

Los autores que han estudiado la formación o la génesis del autoconcepto no suelen ser los mismo ni utilizan los mismos métodos de estudio que aquellos que intentan detectar los antecedentes de la autoestima.

2.1.1 Formación del autoconcepto.

El objetivo en este caso es ir buscando los momentos evolutivos en los que van apareciendo las distintas capacidades que permiten llevar a concebirse a sí mismo, en todos los aspectos, como un individuo único y en relación con los demás. Dicho de otro modo, se estudia la formación progresiva de la capacidad de introspección junto con la capacidad de percibirse objetivamente teniendo presentes las similitudes y las diferencias propias en relación con los otros.

Se pueden citar como pioneros en el tema a James, Cooley, Mead y Baldwin. Estos sentaron las bases hablando de los distintos aspectos que conforman el autoconcepto (físico, mental, social) y de los roles desempeñados que formarán también parte del concepto de sí.

Seguidores del tema en enfoques diversos serían, entre otros, Allport (1961) desde la perspectiva del rasgo, Erikson (1959) desde un análisis psicosocial y Piaget e Inhelder (1969) desde una perspectiva cognitiva. Aunque Piaget no haya tratado directamente la evolución del autoconcepto, ha proporcionado un modelo del desarrollo

cognitivo tan sugestivo que aparece en este momento como el más utilizado y con mejores posibilidades.

Desde el punto de vista cognitivo, existe en este momento una línea de investigación muy activa, denominada cognición social, que inspirándose en los modelos piagetianos, traslada el objetivo de estudio desde la cognición del mundo en general al conocimiento de sí mismo, de los otros y de las relaciones entre uno mismo y los demás. Obras recientes en esta línea, que permiten tener una idea general serían las de Lewis y Brooks-Gunn(1979) y Mc Gurk y Hawy (1978).

Dentro de este enfoque general, cuya unidad a nuestro entender proviene de su inspiración piagetiana, se destacan tres tipos fundamentales de estudios:

- a) Los dirigidos al conocimiento del desarrollo de la adopción de perspectivas, con clara inspiración en Piaget y en los que se podría citar a Flavell (1974, 1977) como representante más conocido.
- b) Los que se centran en el estudio de la evolución del sí mismo como sujeto, o Yo existencial, buscando los momentos evolutivos en los que van apareciendo vivencias permanentes de sí mismo, como el sentido de identidad (que incluiría el sentido de humanidad, sexualidad, individualidad y continuidad en el tiempo). La autora más representativa, Guardo, no sólo se inspira en el modelo piagetiano sino que también utiliza el método crítico de Piaget (Guardo y Bohan, 1971).
- c) Los centrado en el sí mismo como objeto, o Yo categorial, que en las primeras etapas evolutivas ha sido estudiado con mayor intensidad por Lewis y Brooks-Gunn(1979).

2.1.2 Evolución de la autoestima en base a la edad

En relación con el autoconcepto, recordamos que la autoestima dependerá del mismo, es decir, las estructuras cognitivas que van permitiendo la existencia de un concepto de sí, influirán en que el individuo se valore mas o menos y pueda o no valorarse. Sin embargo, los estudios centrados en la autoestima ponen el énfasis en los aspectos valorativos y afectivos, frente a los cognitivos. Las diferencias que hallamos entre los que estudian la evolución del autoconcepto y aquellos que se interesan por la evolución de la autoestima aparecen en cuanto a los modelos utilizados, el método de estudio y las edades de los sujetos.

Desde el punto de vista teórico y respecto a la autoestima se han presentado diversos modelos de su evolución:

1. El aumento de las capacidades durante la niñez llevaría a un aumento de la autoestima en función de la edad. (Long, Henderson y Ziller, 1976).
2. La autoestima debería decrecer con la edad debido a las mayores aspiraciones, que a su vez serían consecuencia de los procesos cada vez mas exigentes del superyo. (Ziller, Balla y Watson, 1972).
3. El contacto con la realidad frustrante podría conducir a los niños mayores a un descenso en la autoestima, en relación con los pequeños que estan mas encerrados en su propio mundo. (Wylie, 1979).
4. Los cambios en la autoestima no se deberían propiamente a paso de los años sino a cambios externos, correspondientes a veces a edades determinadas, que producen variaciones bruscas del autoconcepto. (ej. el comienzo de la adolescencia). (Rosenberg, 1979).
5. La influencia de la edad debería ser practicamente nula en la autoestima de los individuos, debiendo atribuirse los cambios en la misma a otros factores y a la interacción de los mismos. Este es el modelo que defendemos nosotros.

La razón por la que presentamos el quinto modelo es la siguiente: Nosotros concebimos la autoestima como una variable dependiente de la percepción que va teniendo cada individuo de la aceptación, el valor y la importancia que le otorgan ciertas personas de su entorno más próximo. Esto supone asumir el modelo del Interaccionismo Simbólico. Además, creemos que, al menos en la etapa de la que los ocupamos (desde el nacimiento hasta la adolescencia), las personas que influyen en el individuo medio son generalmente las mismas, aunque cambien los "pesos específicos" a lo largo del desarrollo. Por otra parte, suponemos que existe un mecanismo de retroalimentación en la autoestima: cuanto más valoran los otros significativos a un individuo (especialmente en etapas muy tempranas), mayor será su autoestima y, cuanto mayor sea ésta, será más capaz de adoptar actitudes que le lleven a ser aceptado por los demás. Así se cerraría el círculo.

No seríamos honrados si no admitiéramos un hecho importante que refuerza empíricamente nuestro aserto y que nos decide a atrevernos a presentar este último modelo. El hecho es el siguiente: en su exhaustivo estudio del área del autoconcepto, Wylie (1978) cuando revisa los instrumentos más conocidos y estudiados para la evaluación de la autoestima, descubre que todos ellos coinciden en no encontrar diferencias significativas debidas a la edad.

En cuanto al método de estudio, la autoestima también difiere del autoconcepto considerados ambos evolutivamente. El método más habitual en el estudio de la evolución de la autoestima ha sido el diferencial, que se ha servido de instrumentos de medida estandarizados y generalmente presentados a grupos de sujetos.

Respecto a las edades de los sujetos estudiados también difieren los estudios de la autoestima frente a los de autoconcepto. La formación del autoconcepto comienza en estadios muy tempranos y los métodos utilizados permiten acceder a índices de dicha formación, mientras que la autoestima, especialmente si es el propio sujeto el que nos infor-

ma de la misma, requiere cierta capacidad de introspección y de autoevaluación. Por lo tanto se vienen estudiando grupos de sujetos de edades superiores.

Pasando ahora a revisar los estudios realizados teniendo en cuenta la relación entre la autoestima y el desarrollo, mencionaremos dos tipos fundamentales:

2.1.2.1 Fuentes de autoestima en función de la edad

Expresandolo de forma muy global, se suele considerar que la primera fuente de autoestima en el niño es la madre (fundamentalmente en base a opiniones de psicoanalistas), que despues se amplia el círculo a otras personas del nucleo familiar y que cuando comienza la socialización a través del grupo de compañeros constituyen éstos una fuente complementaria y cada vez mas importante.

Utilizando a los sujetos como informadores de sus propias fuentes de autoestima encontramos dos estudios.

El primero, realizado por Kirchner y Vondracek (1975), consiste en preguntar ¿A quién le gustas? a niños de 3, 4 y 5 años. Trás clasificar las respuestas encuentran los autores el siguiente orden de citas: amigos del niño (52%), hermanos (49%), madre (46%), padre (33%), otros familiares (17%), abuela (13%), cuidadores(12%) y abuelo (9%).

No aparecen diferencias entre las edades; entre los sexos aparecen las niñas citando más fuentes en general y más de tipo familiar. Se le pueden poner varias objeciones al estudio, entre ellas el contexto en el que se realizó el mismo que fué la guardería. La tendencia a dejarse influir por las percepciones mas inmediatas podría influir en que aparecieran otros niños antes que los padres pero, sin embargo, esto no parece sostenible ante el hecho de que citan otros amigos (ausentes de la guardería) en un 46%, mencionando a los compañeros de guardería sólo en un 12%.

No hemos hallado ningún otro estudio correspondiente a las edades intermedias entre 5 años y 17, siendo esta última la edad de los sujetos más jóvenes del otro estudio.

Wilson y Wilson (1976), con 79 hombres y 56 mujeres de 17 a 25 años, utilizan el Aronoff Sentence Completion Test, que mide el grado en que los individuos se interesan por la estima, y hallan 11 fuentes: 1. relaciones interpersonales, 2. otros en general, 3. poder, estatus y éxito, 4. imagen propia y corporal, 5. significado de la vida, 6. elección vocacional, 7. aspectos académicos, 8. relaciones familiares. Encuentran diferencias en el orden en cuanto a los sexos, pero no analizan los datos según las edades, aunque en estos grupos de edad no se esperan unos cambios tan importantes como se esperarían a lo largo de la niñez y comienzos de la adolescencia.

En nuestra opinión, una forma más correcta de buscar las fuentes de autoestima en las distintas edades sería mediante la utilización de cuestionarios que miden autoestima como suma total de respuestas a aspectos del autoconcepto. Estos instrumentos, de los que el Self-Esteem Inventory de Coopersmith, el Piers-Harris Self Concept Scale y el Tennessee Self Concept Scale serían buenos ejemplos, como están constituidos por aspectos de sí mismo y por roles, permitirían ver qué aspectos y qué roles contribuyen más en cada edad a la autoestima de los sujetos. Sin embargo, debemos reconocer que estos instrumentos no cubren totalmente el universo de posibles fuentes de la autoestima. Sólo tienen en cuenta algunas.

De cualquier forma, esto no se ha llevado a cabo y es, por tanto, poco lo que podemos decir en este momento sobre las fuentes específicas de autoestima para cada edad.

2.1.2.2 Evolución de la autoestima por la edad

Los estudios que han ido buscando cambios en la autoestima producidos por el paso del tiempo constituyen una larga lista de fracasos en el empeño.

Wylie (1978) dedica un apartado importante a comentar estos resultados en los estudios que revisa. La conclusión general es que, por las razones que sean, como norma, no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones de autoestima entre los sujetos de distintas edades. Sin embargo, Wylie clasifica los estudios en dos grupos generales: aquellos que utilizan instrumentos conocidos y los que usan otros instrumentos poco estudiados y conocidos. Dentro del primer grupo ningun estudio encuentra diferencias significativas. Dentro del segundo grupo hace una segunda clasificación entre los que no encuentran diferencias, los que encuentran un descenso de la autoestima con el aumento de la edad y los que hallan un aumento. Un dato curioso que nos surge al observar los estudios que encontraron tendencias ascendentes o descendentes en la autoestima, es que aquellos que hallaron descenso utilizaban una medida de discrepancia real-ideal, la técnica Q, y podría atribuirse a una percepción progresivamente más "exacta" de sí mismo. Pero, los que hallaron un aumento de autoestima con la edad son casi todos estudios longitudinales que, como es sabido en otras áreas, tienden a mostrar aumento debido a problemas concretos de la propia metodología. Sin embargo, entre los últimos se halla el trabajo de Bachman y O'Malley (1977), con el Self Esteem Scale de Rosenberg modificado, que sobrepasa a todos los demás en cuanto a diseño. Para Wylie, el método utilizado por los autores "es superior al de la mayoría de los otros estudios" (pág. 32), pero para nosotros este estudio presenta también fallos como el de la recogida de datos (por correo), y la pérdida de sujetos propia de los estudios longitudinales.

En resumen, en la actualidad, los datos existentes no permiten afirmar ningún tipo de tendencia concreta en cuanto a la relación entre autoestima y edad. Quizá lo más evidente hasta el momento es que la edad, como variable aislada, no parece influir en la autoestima.

Volviendo a los modelos generales, la influencia de ellos en la investigación ha sido la siguiente: el Psicoanálisis ha sugerido hipótesis generales, del Aprendizaje Social ha surgido el modelo del "Modelo" (perdón por la redundancia) y del Interaccionismo Simbólico el modelo del "Espejo". La Sociología, más afín con el último enfoque, ha propuesto métodos para estudiar la influencia de las actitudes de los otros en la autoestima de los individuos, como las clasificaciones sociométricas, bastante utilizados en esta área de investigación.

Existen intentos de probar la validez del "Modelo" frente al "Espejo" como teorías alternativas de la influencia de los padres en la autoestima de los hijos. Ejemplo de ellos es el trabajo de Gecas y otros (1974), quienes ponen a prueba dos hipótesis alternativas:

- A. La evaluación paterna del niño estará positivamente relacionada con el autoconcepto del niño (Espejo).
- B. El autoconcepto paterno estará positivamente relacionado con el autoconcepto del niño (Modelo).

Estos autores, con un grupo total de 438 sujetos (214 chicos y 224 chicas), utilizan como medida del autoconcepto 10 ítems extraídos del Diferencial Semántico de Osgood, representativos de los factores potencia, evaluación y actividad. Las edades de los sujetos iban de los 14 a los 20 años. Contestaron al mismo cuestionario cuatro personas de cada familia: padre, madre y dos hermanos. Además, los padres respondían al cuestionario informando de cuál era el autoconcepto de cada uno de sus hijos.

Las correlaciones realizadas para las relaciones respectivas indican que, en todos los casos, "las relaciones entre las evaluaciones que los padres hacen del niño y las propias evaluaciones de éste son más fuertes que las que aparecen entre las autoevaluaciones de los padres y las autoevaluaciones de sus hijos" (Gecas y otros, 1974, págs. 72) Esto supone un apoyo comparativamente mayor del modelo del Espejo.

Como resultados adicionales, es de destacar el hecho de que las mujeres parecen tener mayor dependencia de los padres para la formación del autoconcepto, ya que en dicho grupo las correlaciones son más altas que en el grupo de hombres.

También se observa que, tanto los chicos como las chicas, utilizan más al padre que a la madre como modelo.

Finalmente, en cuanto a la edad, se observa que los más jóvenes tienden más a imitar el modelo de sus padres que los mayores, pero las evaluaciones que hacen de ellos los padres les influyen de forma similar en todas las edades; aunque en el factor valor también se da la misma tendencia, los más jóvenes aparecen como más dependientes en su autoconcepto de las evaluaciones que sus padres hacen de ellos.

En resumen, los resultados de este estudio tienden a señalar una influencia algo mayor de la "opinión que tienen los otros significativos" sobre el propio concepto que la del modelado, pero estos resultados no son muy fiables porque se conoce que cuando dos personas describen a una misma las correlaciones entre las dos descripciones se inflan artificialmente. Eso puede haber sucedido en este caso con respecto a la hipótesis del Espejo.

No hemos encontrado ningún otro estudio que intente probar hipótesis alternativas en cuanto a teorías que expliquen los factores que influyen en la autoestima, ni tampoco en cuanto al modo en que se produce la influencia de los factores en cuestión. Lo que veremos a continuación serán investigaciones que buscan, de forma aislada, las variables que podrían influir en la formación de la autoestima. Aunque variarán los métodos, hay dos tipos generales de variables que han sido relacionadas con la autoestima del niño como antecedentes de la misma: las actitudes de los padres hacia él y la aceptación o rechazo de los compañeros. Veremos por separado los dos tipos de estudios.

2.2 Variables que podrían influir en la formación de la autoestima.

Todas las teorías que se han ocupado de este tema coinciden en suponer que la primera influencia decisiva en la autoestima de un niño proviene del comportamiento de sus padres con respecto al mismo.

Esto es de sobra conocido en el caso de la teoría psicoanalítica, pero también es un supuesto en la teoría del Aprendizaje Social en la que el medio de adquisición de la autoestima sería la imitación de los padres, y en el Interaccionismo Simbólico, donde se supone que la vivencia que tiene un individuo de las actitudes de los demás hacia él "el sí mismo reflejado" dará lugar a un grado u otro de estima de sí mismo.

No hemos presentado las teorías en este orden por azar, sino premeditadamente. La primera, el Psicoanálisis, es la que ha hecho más hincapié en la importancia de los primeros años de vida y en la importancia de los primeros seres con los que el niño se relaciona, es decir, sus padres. La influencia de los demás en la autoestima del niño estudiada desde un punto de vista evolutivo no la comentaremos aquí puesto que ya la hemos tratado en otro lugar, García Torres (1976).

Los autores agrupados dentro del enfoque denominado Aprendizaje Social se han ocupado del tema estudiando fundamentalmente las pautas educativas en los primeros años, pero con mayor énfasis en la llamada etapa de socialización, que comenzaría a los dos-tres años de la vida del niño.

El Interaccionismo Simbólico ha estudiado todas las etapas evolutivas, pero su modelo sigue sirviendo para explicar posibles cambios en la autoestima en cualquier etapa de la vida en función de las actitudes de los demás, tal como las percibe el sujeto.

2.2.1 Influencia de los padres

Cualquiera que sea el modelo adoptado, todos ellos coinciden en suponer que los padres influyen de forma definitiva en la autoestima de los niños. Las formas en las que esta influencia se produce es en lo que podrán diferir.

Dos autores, Helper (1955) y Aronfreed (1971), dentro del enfoque del Aprendizaje Social, tratan de explicar el proceso por el que se produce la asociación de connotaciones positivas o negativas a aspectos del concepto de sí mismo. No existe una gran diferencia, excepto en cuanto al paradigma, entre ellos y el modelo del Interaccionismo Simbólico, pero éste último pone de relieve la importancia de la "interpretación" que hace el sujeto de las actitudes de los demás. Los fenomenólogos llevan aún más adelante esta idea, de forma que para la Fenomenología las actitudes de los otros y sus comportamientos sólo adquieren significado para el sujeto una vez que los sitúa dentro de su propio marco explicativo de la realidad.

La revisión de estudios que vamos a hacer no los clasifica en base a las teorías que los incluyen, pero sí nos ha parecido conveniente hacer esta aclaración para poder interpretar mejor los resultados de tres tipos fundamentales de estudios: los que tratan de ver la influencia de las actitudes y comportamientos de los padres en la autoestima de los hijos mediante a) variables objetivas (ej. número de hijos), b) los padres describiéndose a sí mismos y c) los padres vistos por los hijos.

Si todos los estudios hubieran utilizado los mismos instrumentos podríamos acercarnos a una comprobación empírica de, al menos, la validez del énfasis en la importancia de la "interpretación" de las actitudes de los demás, frente la constatación de que se produciría un reflejo directo de actitudes y comportamientos paternos en la autoestima de los hijos. Como esto no es posible, los datos nos servirán simplemente para orientarnos sobre la importancia de ciertas variables familiares.

2.2.1.1 Los padres vistos por sus hijos

Revisaremos una serie de investigaciones, por orden cronológico de publicación, que han tratado de detectar la influencia de variables como interés, comprensión, apoyo y castigo o cariño y rechazo.

Las relaciones estudiadas entre estas variables y la autoestima no permiten hablar de causa-efecto, ya que se encuadran en diseños correlacionales (R-R), sin embargo las recogemos por lo que puedan aportar como orientación general.

Rosenberg (1963) trató de ver la influencia del interés de los padres en los hijos, tal como era percibido por los últimos. El interés de los padres en este estudio se reflejaría en sus comportamientos en tres áreas de relación con los hijos: a) si conocían a la mayor parte de los amigos del niño, b) si se interesaban por las notas del colegio, y c) si les dejaban participar en conversaciones durante las comidas. La autoestima la midió mediante el Self Esteem Scale de Rosenberg (1965). Los sujetos, de 15 a 18 años fueron 1.684, y utiliza porcentajes y chi-cuadrado para analizar la probabilidad de ocurrencia. El autor concluye diciendo que los cambios ligeros en el interés no se reflejan en la autoestima, sólo la falta extrema de interés señala un descenso importante en el nivel de autoestima. Por otra parte, observa que los estudiantes que informan sólo de respuestas de castigo tienen menor autoestima que los que informan sólo de respuestas de ayuda, pero los que dan respuestas de indiferencia de sus padres son aquellos cuya autoestima es mas baja. En cuanto a las notas, los chicos que decían que sus padres les reñían tenían puntuaciones más altas en autoestiam que los que decían que sus padres no prestaban atención a sus notas. Termina el autor con el siguiente comentario: "El sentimiento de que uno es importante para un otro significativo, es probablemente esencial para el desarrollo de un sentimiento de valor personal"(pág. 49).

Medinnus (1965) con 44 chicos y chicas de 16 a 20 años, trató de estudiar la relación entre variables como afecto, protección, rechazo, premio, castigo, etc, recogidas como subtests en el Parent-Child Relations Questionnaire (Roe y Siegelman, 1963) y la autoaceptación para la que utilizó dos indicadores: el que utilizan para lo mismo los autores del Index of Adjustment and Values (Bills, 1975) y un índice de discrepancia entre el yo real y el ideal a partir de una lista de adjetivos bipolares inspirada en Osgood y otros, 1957).

El reducido número de sujetos y ciertos problemas metodológicos restan interés a este estudio, pero las conclusiones son que los chicos que se aceptaban a sí mismos tendían a percibir a sus padres como cariñosos y no-rechazantes, frente a aquellos que no se aceptaban a sí mismos y que en esto influía más la madre que el padre.

Bachman (1970), entre un gran número de variables sociológicas, emplea también la vivencia de los hijos sobre el castigo, el sentirse cercanos a los padres y si estos son o no razonables. Con 2.213 chicos de 15-16 años mide la autoestima con 6 ítems de Self Esteem Scale de Rosenberg (1965) y 4 similares que añaden. También estudia variables familiares objetivas y, aunque en ningún caso encuentra relaciones muy fuertes, afirma que lo único que queda claro tras su estudio es la importancia de las relaciones familiares para la autoestima de los chicos.

Grove (1980) con una muestra de 61 niñas y 62 niños de 10 a 12 años, trata de ver la influencia de la ayuda, el castigo y el control, todos ellos factores del Cornell Parent Behavior Description (Rodgers, 1967), que aplica a los niños para que éstos informen sobre como perciben a sus padres. La autoestima la mide con el Self-esteem Inventory de Coopersmith (1967).

Los resultados de este estudio apoyan la relación entre afecto materno y autoestima alta. La ayuda de la madre y el castigo ligero también van en esa dirección. En los chicos, la actitud protectora de ambos padres está asociada con baja autoestima, pero en las chicas no. Sin embargo, el control de la conducta por parte de las madres tiene correlaciones negativas con la autoestima de las chicas y nulas

ra de ambos padres está asociada con baja autoestima, pero en las chicas no. Sin embargo, el control de la conducta por parte de las madres tiene correlaciones negativas con la autoestima de las chicas y nulas con la de los chicos. Los datos contradicen los de Gecas (1971) que indicaban una relación mayor entre las variables paternas y la autoestima en las chicas que en los chicos.

Este tipo de trabajos, en los que es el propio sujeto el que informa de las actitudes y comportamiento de sus padres, están en la línea fenomenológica, es decir, se justifican en la elección de la forma de evaluar la variable "antecedente" alegando el postulado de que la conducta y actitudes de los demás tienen un sentido específico para cada sujeto en su propio contexto y, por lo tanto, debe ser el propio sujeto el que informe de la interpretación que hace del comportamiento y actitudes de los otros. Sin embargo, desde el punto de vista psicométrico, se han detectado estilos de respuesta propios de cada individuo que podrían explicar, al menos en parte, las correlaciones halladas. Esto no se suele tener en cuenta en las investigaciones y la interpretación de los resultados puede plantear ciertas dudas.

Los trabajos que revisaremos a continuación no adolecerán de este sesgo psicométrico y, de estar justificado el postulado fenomenológico, mostrarían relaciones menores entre las variables familiares y la autoestima de los hijos. Por los problemas de diseño y de instrumentos de medida no es posible establecer un paralelismo. Volveremos, como antes, a exponer algunos resultados para obtener una cierta orientación, pero sin que ésta permita hacer deducciones.

2.2.1.2 Los padres describiendo su propia conducta y actitudes

El primer estudio en este apartado, que surge y se destaca sobre los demás, es el realizado por Coopersmith y descrito minuciosamente pero caóticamente en The antecedents of self-esteem, 1967. Sobre él dice Wylie (1978, pág.349): "Es tal potpourri de variables subjetivas y comportamentales, con afirmaciones tan confusas y conflictivas, que el lector encontrará que es prácticamente imposible evaluarlo".

Nosotros lamentamos profundamente tener que coincidir con Wylie y creemos también que Coopersmith, a quien se podría denominar "el autor más citado y clásico en la autoestima", habiendo hecho un trabajo tan ambicioso en busca de los antecedentes de la autoestima, aporta menos datos concretos al tema que muchos otros estudios breves y poco trabajados.

Haremos, sin embargo, una pequeña síntesis del trabajo de Coopersmith en cuanto a lo que a este punto se refiere. Para evaluar las actitudes de las madres, Coopersmith (1967), utiliza el PARI, Parent Attitude Research Instrument (Schaefer y Bell, 1958) y la autoestima de los niños la mide con un cuestionario realizado por él mismo, el Self-Esteem inventory, que aparece en el Apéndice del libro, y/o el Self-Image Questionnaire de Rosenberg (1965). El hecho de no poder averiguar cuándo ha utilizado uno u otro en las tablas de resultado es un dato más en apoyo de las críticas de Wylie y nuestras.

Puesto que es de esperar que Coopersmith sí sea capaz de entender sus propios resultados, preferimos darle la palabra al autor: "La afirmación más general sobre los antecedentes de la autoestima se puede hacer en base a tres condiciones: total o casi total aceptación

La afirmación más general sobre los antecedentes de la autoestima se puede hacer en base a tres condiciones: total o casi total aceptación del niño por sus padres, límites claramente definidos y mantenidos con firmeza y el respeto y permisividad a la acción individual que se produce dentro de los límites definidos (Coopersmith, 1967, pág. 236).

Estos tres requisitos deben darse en forma conjunta, en un mismo pa

trón de conducta paterna.

Sears (1970), autor situado en la línea del Aprendizaje Social, presenta en un extenso artículo las relaciones halladas entre ciertas informaciones de las madres de niños sobre algunas pautas de crianza de hijos, recogidas en entrevistas con las madres cuando los niños tenían 5 años, y los "autoconceptos"(1) de los mismos niños pasados 7 años, cuando tenían 12 de edad.

Supone Sears que el afecto materno se expresará mediante sonrisas, charla y abrazos y el niño comprenderá así que es un objeto deseable. El mecanismo de transmisión de las actitudes evaluativas sería el refuerzo social de las personas queridas que, además de servir como reforzadores, servirían como modelos.

El instrumento que utilizó Sears para medir el autoconcepto de los niños (84 chicas y 75 chicos de 12 años) fué el Self-Concept Inventory (Sears, 1963), revisado, que contiene diez categorías. De estas categorías destacaremos las relaciones sociales con los padres, con los chicos, con las chicas y las aptitudes físicas y mentales. Estas categorías son similares a las incluidas en otros cuestionarios de autoconcepto. Añade además dos preguntas que, según el autor, serían relevantes para la dimensión autoestima.

En la parte empírica de este trabajo volveremos a comentar ciertos puntos de esta investigación, ahora nos limitaremos a mencionar algunas de las conclusiones.

Aparecen relaciones significativas entre el afecto del padre y de la madre y el autoconcepto total de los chicos de ambos sexos, siendo dicho afecto la contribución mayor, solo comparable a la permisividad en el caso de las chicas. Aparece además el hecho de que en general, el afecto de uno de los padres es suficiente para que se produzca un "buen" autoconcepto. La dominancia del padre es un factor contraproducente para el autoconcepto de los chicos.

(1) utiliza el término pero se refiere al aspecto evaluativo.

King (1979) utilizó la auto-actualización de los padres, medida con el Personal Orientation Inventory (Shostrom, 1966), que tiene 12 escalas correspondientes a rasgos de la persona auto-actualizada según Maslow (1971), y el autoconcepto de los hijos, medido con el Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965), para estudiar la relación entre ambas variables. Los sujetos eran 154 (77 chicos y 77 chicas) de 12 a 15 años y sus padres y madres respectivos. Las tablas de resultados son reflejo de cada una de las escalas del cuestionario de los padres (padre y madre por separado) relacionadas con los 15 subescalas del Tennessee Self Concept Scale (para chicos y chicas por separado). Lo más destacado de este estudio es que ninguno de los rasgos de actualización tiene una relación significativa con las variables correspondientes al autoconcepto de los hijos, que lo sea en los cuatro grupos: padres-hijos, madres-hijas, padres-hijas y madres-hijos.

2.2.2 Influencia de variables familiares objetivas

Los estudios que tratan de ver la influencia de las variables familiares objetivas son todos ellos diferenciales. Se comparan niños pertenecientes a un grupo definido por la presencia de la variable, con otros niños "similares" pero cuyo grupo viene definido por la ausencia de la variable.

Las tres variables más estudiadas son: hijos únicos/varios hermanos, hogares destruidos/hogares intactos, y tamaño familiar y orden de nacimiento.

El razonamiento que subyace al supuesto de que estas variables influyan en la autoestima sería, por una parte, que a más hijos más competencia por conseguir la atención de los padres y que los nacidos primero habrán recibido más atención, y que el vivir con los dos padres tendrá una repercusión más positiva en la autoestima que vivir sólo con el padre o con la madre.

Si pensamos un poco sobre ellos, veremos que ésta es una forma indirecta de recoger la relación entre las actitudes positivas de los padres y la autoestima de los hijos. Por lo tanto, al ser menos directa la relación, sería de esperar que se obtuvieran datos en los que la relación se difumina más.

En el caso de los hijos únicos, los estudios de Rosenberg (1965), y Bachman (1970) indican que, efectivamente, los hijos únicos tienden a pertenecer al grupo de autoestima alta. En los varones la relación es mayor.

Los estudios de estos dos autores también les permiten concluir respecto a los hogares destruidos, que se produce más daño en la autoestima por divorcio de los padres que por el fallecimiento de uno de ellos. Por su parte Thomey (1968), con niños de 9-11 años cuyo padre ha estado ausente durante al menos dos años, no encuentra diferencias significativas respecto al grupo control.

Sears (1970), en el trabajo ya comentado en el apartado anterior, encuentra una $r = -.20$ para los varones y $r = -.28$ para las mujeres entre tamaño familiar y "autoconcepto positivo"; cuando compara los mayores (primeros) con los menores (últimos) las diferencias aparecen pero son muy moderadas.

Gray-Little y Appelbaum (1979), con $N = 372$ de 12-13 y 15-16 años obtiene una correlación de $-.17$ entre el número de hijos y la autoestima medida con el Self-Esteem Inventory de Coopersmith (1967) y otra de $-.08$ cuando utiliza el Tennessee Self-Concept Scale de Fitts (1965) y con $N = 363$. La primera es significativa ($p < .001$) mientras que la última, evidentemente, no lo es. Lo que deducen los autores es que los dos pruebas de autoconcepto difieren en cuanto a su capacidad de detectar las influencias familiares. Para entender mejor la relación entre nº de hijos y autoestima, diremos que en el estudio de Gray-Little y Appelbaum se observa que el número de hijos aparece en cuarto orden en cuanto a importancia, comparado con otras variables como rendimiento, CI y educación de la madre.

La obtención de correlaciones bajas o de diferencias poco importantes en este tipo de investigaciones está, a nuestro entender, justificado por el hecho de que no se está midiendo una relación directa, sino que la definición de los grupos se hace en base a una variable que, a su vez, se supone influida por la que sí sería de importancia en cuanto a su influencia en la variable dependiente. Por lo tanto, este tipo de estudios sólo tendría sentido si se utilizaran diseños multivariados, en los que se puede observar la influencia conjunta de una serie de variables antecedentes. Estos diseños son infrecuentes, desgraciadamente, en el área de la que nos ocupamos.

2.2.3 Influencia de la aceptación de los compañeros

Dentro de las teorías de la autoestima, y especialmente señalado por el Interaccionismo Simbólico, el antecedente más importante de la autoestima de un sujeto sería la valoración que de él hacen los demás. Se espera que la autoestima de una persona sea tanto más elevada cuanto más favorables sean hacia ella las opiniones de las personas con las que se relaciona. (En el supuesto de que todas las demás variables permanezcan constantes).

para probar este supuesto los autores han empleado técnicas sociométricas, fundamentalmente. Sin embargo, existe un pequeño matiz que distingue a su vez entre dos tipos de investigaciones:

A. Las que para representar el influjo de la variable independiente (aceptación de los otros) usan la clasificación real que hacen los compañeros de un sujeto sobre todos los demás del grupo y comparan el lugar en el que se sitúa el sujeto en cuestión con el grado relativo de autoestima (variable dependiente) que muestra en un cuestionario ad hoc.

B. Las que operativizan la aceptación de los demás a través de la información que da el propio sujeto sobre lo aceptado o rechazado que se siente por los demás. Dicho de otro modo, aquí la variable independiente sería la interpretación que hace el sujeto de las actitudes y comportamiento de los demás hacia sí mismo.

Haremos un pequeño comentario de ambos. La tradición del Interaccionismo Simbólico y de la Fenomenología insiste en que lo que influye en la autoestima de una persona no es el comportamiento "objetivo" de los demás, sino la "interpretación" que la persona en cuestión hace de las actitudes de los otros hacia sí misma, por lo tanto, el segundo tipo descrito sería más apropiado para la comprobación de la teoría.

2.2.3.1 Estudios que utilizan clasificaciones sociométricas

Para una orientación general de lo que se conoce sobre el tema hasta la fecha debemos recordar que Wylie (1979) revisó 34 estudios y comprobó que 23 de ellos arrojaban asociaciones positivas pero moderadas entre clasificaciones sociométricas y autovaloración, mientras que en 11 las relaciones eran nulas. La autora encuentra que los dos grupos difieren, al menos, en dos aspectos: los estudios del primer tipo (con asociaciones positivas) se distinguen por utilizar instrumentos de medida conocidos y estudiados y trabajar con poblaciones de edades comprendidas entre los 8 años y la edad adulta pero en 21 de los 23 los sujetos eran adolescentes. Por el contrario, los 11 estudios correspondientes a las asociaciones nulas utilizaron instrumentos poco conocidos y estudiados y poblaciones de niños con problemas (inadaptados o retrasados) y adultos muy específicos (miliars, médicos, etc).

Nosotros comprobamos que, en cuanto a los instrumentos considerados en este estudio, se dan relaciones significativas en los de Goopersmith (1959), Piers (1969), Rosenberg (1965) y Ziller, Hagey Smith y Long (1969), también citados por Wylie y consultados por nosotros.

En cualquier caso, existen ciertas dificultades teóricas y metodológicas que conviene tener en cuenta al analizar los resultados:

- la teoría afirma que son los "otros significativos" los que influirán en la autoestima de los sujetos y no todos los "otros" incluidos en estos estudios son igual de significativos, como señala con insistencia Rosenberg (1973,1979).
- una persona muy "aceptable" puede ser nominada por pocos por problemas de envidia (Wylie, 1979) o de falta de identificación (Byrne, 1971).
- la persona mas olvidada (en los estudios que suponen mencionar a las dos o tres personas preferidas) no tiene por qué ser la mas rechazada.

- la consideración de que pueden existir en los extremos de la variable autoestima personas cuyas respuestas reflejen determinadas defensas, aconseja utilizar una correlación no lineal, en lugar de la de Pearson que es la más frecuente.
- los métodos sociométricos casi nunca se aplican de una forma igual en los distintos estudios, lo que dificulta la comparación entre ellos.

Para ilustrar este tipo de estudios vamos a describir muy brevemente uno no recogido en Wylie por ser posterior: Watkins y Astilla (1980). Estos autores trabajan con un grupo de 193 chicas filipinas de 11 a 13 años, miden la aceptación de las compañeras de clase pidiendo a cada una que mencione las tres niñas con las que más le gusta estar y contando después para cada miembro de la clase el número de veces que ha sido elegida por las compañeras. La autoestima la miden mediante el Self Esteem Inventory de Coopersmith (1967).

Las correlaciones de diferencias entre "rangos" (no-paramétricas) para cada clase van de $-.08$ a $.22$ (con la media de $.18$). Sólo en los datos de una clase, de entre seis, se alcanza el nivel de significación del $.05$.

Como ya hemos comentado, este tipo de estudios no sería aceptable para los teóricos fenomenológicos ni para los seguidores de Mead, porque no tienen en cuenta la "interpretación" del sujeto y, en cualquier caso, esperarían una influencia indirecta en la autoestima. Sin embargo, nosotros pensamos que sería importante que se siguieran realizando estas investigaciones pero con diseños más perfeccionados, preferiblemente multifactoriales y con definiciones más precisas, estudiadas (en cuanto a fiabilidad y validez) y universales del constructo "aceptación por parte de los otros significativos". También pensamos que, los problemas de este tipo de estudios son más fácilmente subsanables que los que surgirán en el tipo que consideramos a continuación, especialmente desde el punto de vista metodológico.

2.2.3.2 Estudios que utilizan la "interpretación" hecha por el sujeto de la aceptación de los demás hacia sí mismo

En estos diseños la variable independiente sería "lo que piensa el sujeto que los otros piensan de él" (reflected appraisals de Cooley 1912) y por lo tanto los estudios que revisaremos a continuación sirven para validar la teoría, además de para buscar los antecedentes de la autoestima.

Estableciendo un paralelismo con el apartado anterior, recordaremos aquí también que Wylie (1979) encontró 8 publicaciones en esta línea, de las cuales 6 presentaban relaciones significativas positivas y en las dos restantes las relaciones no eran significativas pero presentaban en cambio importantes fallos metodológicos.

Dos de los 8 estudios, los de Fey (1955) y Williams (1962), utilizan una escala de medida de la aceptabilidad esperada con alta fiabilidad y el Fey's Acceptance-of-Self scale de Fey (1954). Las correlaciones respectivas de ambos estudios son $r = .71$ en el de Fey y de $r = .62$ en el de Williams, ambos significativos al nivel del .01. Sin embargo, otros dos, los de Simon (1972) y Simon y Bernstein (1971) a nuestro parecer no deberían haberse incluido en este apartado porque lo que miden es la relación entre la aceptación que el sujeto espera y la real.

Con respecto a los instrumentos aquí considerados, destacamos los estudios de Rosenberg (1965) que obtiene una asociación lineal entre Rosenberg Self Esteem scale RSE y la tendencia a decir que la mayoría de la gente tiene buena opinión de uno, y de Kaplan (1976) que con el mismo instrumento algo modificado halla una correlación de $r = .42$ con los ítems que señalen sentimientos de ser rechazado por los compañeros. (Las puntuaciones altas en la modificación del RSE significan autorrechazo).

En este tipo de diseños surge el problema de la posible influencia de otra variable(s) de respuesta de varios tipos) que podría estar inflando las correlaciones.

2.3. Otras variables cuya influencia en la autoestima se ha estudiado

Nos vamos a referir fundamentalmente al sexo y a la clase social. Conviene señalar dos puntos que destacan sobre todo lo demás de forma abrumadora:

- 1º La existencia de una multitud de estudios que pretenden hallar relaciones entre la autoestima y las variables mencionadas.
- 2º El fracaso de los mismos respecto a descubrir esas relaciones.

En cuanto al primer punto se podrían hacer varias consideraciones. La más evidente para nosotros es que se han realizado estos estudios por "inercia", es decir, dando por supuesto que variables tan relevantes en otras áreas de la psicología tendrían que estar "necesariamente" relacionadas con la autoestima. Además, sería coherente esperar que, debido a la insistencia teórica en el hecho de que la autoestima se forma en situaciones sociales, los diferentes grupos sociales vendrían diferencialmente afectados. El supuesto teórico referente a la clase social sería que en una sociedad organizada en clases aquellas personas pertenecientes a las clases más favorecidas tendrían razones para considerarse más valiosas. Respecto al sexo, y en este mismo sentido, se esperaría que en aquellas sociedades donde se considera más valioso el pertenecer a un sexo que a otro, los sujetos pertenecientes al sexo más valorizado tendrían más autoestima que los que pertenecen al otro.

Sin embargo, los estudios que utilizan como variable independiente el sexo o la edad sirviéndose simplemente de una burda separación entre hombres y mujeres, en el caso del sexo, y de un índice de características de status, en el caso de la clase social, están a nuestro entender condenados a no encontrar diferencias debidas a estos factores por las siguientes razones de índole general para ambos:

- 1º Porque son clasificaciones excesivamente globales y simplistas.
- 2º Porque están olvidando algo muy mencionado en la teoría de la autoestima: la importancia de los grupos de referencia y el grado de significación de los "otros" para el sujeto.

En relación con la primera razón el supuesto que comunmente subyace a estos estudios es que las personas son tratadas de forma diferente por la sociedad en razón de su sexo o de su nivel socioeconómico. Esto es cierto en la mayor parte de las culturas pero también lo es que el rol sexual y el rol socioeconómico suponen solamente un aspecto de la identidad del sujeto, y que su sentimiento de valor como persona está influido de forma mucho más directa por otros aspectos más "centrales".

Respecto a la segunda razón parece recomendable tratarlo mediante diseños basados en análisis de las relaciones de los sujetos con grupos concretos en los que se encuentran detectados y quizá de algún modo el grado de importancia que los sujetos conceden a determinadas personas de su entorno como vehículos de aceptación o rechazo. Este tema está ya muy elaborado por Rosemberg (1979).

Comentaremos las dos variables por separado. SEXO, la tendencia actual en Psicología va hacia la vivencia del sexo de cada sujeto o su identidad sexual, que se pretende detectar mediante los cuestionarios de Androginia, (concepto desarrollado por Bem, 1974) siendo mucho más prometedora esta línea de estudio que relaciona el grado de Androginia con la autoestima, (ejemplos son: Antill y Cunningham, 1979; O'Connor y otros, 1978; y Schiff y Koopman, 1978), que la tendencia habitual de clasificar a los grupos en cuanto a su pertenencia a uno u otro sexo.

Los resultados hallados hasta la fecha tienden a señalar que las personas, sean del sexo que sean, que se identifican con los valores masculinos de la sociedad suelen obtener puntuaciones más altas en autoestima (Kelly y Worell, 1977 y Spence y otros, 1978).

También han encontrado algunos autores (Bem, 1977 y O'Connor y otros, 1978), que la autoestima se relaciona con los cuatro grupos que

se, pueden establecer a través de los cuestionarios de Androginia y en este orden: 1º Andróginos (altos en masculinidad y feminidad), 2º masculinos (altos en masculinidad y bajos en feminidad) 3º femeninos (bajos en masculinidad y altos en feminidad) y el 4º indiferentes (bajos en ambos) siendo estos últimos los que arrojan puntuaciones más bajas en autoestima.

Este tipo de estudios recuerdan las antiguas investigaciones de Maslow (1973) sobre la conducta de dominancia de los monos y las que realizó sobre autoestima dominancia y sexo.

CLASE SOCIAL Las investigaciones que interesan por la influencia de la clase social en la autoestima comienza a tener sentido cuando se introducen variables moderadoras en relación con los grupos de referencia y con los de pertenencia.

Además es importante tener en cuenta en el caso de los adolescentes el momento en el que surge claramente la conciencia de pertenencia a una clase social y también de la jerarquía de valores atribuidos a los distintos niveles sociales.

De los autores que han estudiado la autoestima, Morris Rosenberg es aquel que ha analizado con más cuidado la relación entre la clase social y la autoestima. Por esta razón, no vamos a comentar toda una larga serie de estudios insuficientes y a nuestro entender mal planteados. Remitimos a Wylie (1979 pags. 59-115), que hace una revisión de los mismos.

Aquí mencionaremos el planteamiento de Rosenberg (1979) que parece mucho más prometedor. Tiene en cuenta el autor el "significado" diferente de la clase social en niños y en adultos que se comprueba empíricamente (obra citada pag. 130). Encuentra que la asociación entre autoestima y clase social es nula en el grupo de la edad de 8-11 años, modesta para los adolescentes y considerablemente mayor para los adultos. Las comparaciones entre correlaciones son significativa-

mente diferentes entre todos los grupos de jóvenes y el de adultos, aunque no difieran las de los jóvenes entre sí.

Lo más prometedor, a nuestro entender, de la concepción de Rosenberg es la referente a cómo este efecto diferente de la autoestima de los niños y los adultos se explica por los cuatro principios de formación de autoconcepto:

- 1.- Comparación social.
- 2.- Valoraciones reflejadas.
- 3.- Auto-atribución.
- 4.- Centralidad psicológica.

1 Comparación social .

En base a este principio se comprende que la clase social influya menos en la autoestimación del niño y del adolescente por ser su entorno interpersonal más homogéneo socioeconómicamente. Esto sería porque las escuelas y los barrios suelen ser menos diversas, en general, en cuanto a clase social que los centros de trabajo de los adultos.

2 Valoraciones reflejadas:(percepción de sí mismo reflejada en los otros)

Los " otros " en cuyo espejo se miran el niño o adolescente (padres, hermanos, compañeros) suelen pertenecer a su mismo status socioeconómico, por lo tanto no será discriminado por ellos en cuanto a su status socioeconómico.

3 Autoatribución.

Los éxitos personales de los niños y adolescentes se producen en contextos no tan influidos por la clase social, al ser de índole escolar (rendimiento escolar), comportamiento social (pero en grupo social de compañeros generalmente pertenecientes a un nivel socioeconómico similar al suyo) o familiar (en cuyo caso no cabe influencia de la clase social).

4 Centralidad psicológica

Este punto se refiere a la "localización " en cuanto a importancia de la clase social en el autoconcepto del individuo. Según Rosenberg

el status social es mas central al autoconcepto del adulto que del niño: los intereses de los niños y los jovenes adolescentes, incluso en sociedades tan mercantilistas como la de los Estados Unidos, segun las investigaciones de Rosemberg no incluyen la clase social como punto especialmente importante.

A nuestro entender estos principios deberian tenerse en cuenta en los diseños para estudiar la influencia de la clase social en la autoestima.

En resumen, debemos esperar de investigaciones futuras información mas sustancial sobre la influencia de las variables sexo y clase social en la autoestima.

Aunque los principios propuestos por Rosenberg parezcan prometedores, no cabe duda de que en España habría que matizar muchas de las conclusiones.

CAPITULO III. ¿COMO SE MIDE LA AUTOESTIMA?

Vamos a ver en este apartado las formas mas generales de operacionalizar la autoestima.

En una primera clasificación, limitada a la autoestima como característica estable de la personalidad, e contrariamos tres tipos fundamentales:

Autoestima inconsciente

Autoestima inferida a través de la conducta

Autoestima consciente o fenomenológica

3.1 Autoestima inconsciente

Existen dos formas fundamentales de evaluación de la autoestima inconsciente. Una de ellas es la utilización de pruebas proyectivas, generalmente aplicadas a evaluar los aspectos inconscientes generales de la personalidad, de las que se deduce el grado de autoestima del sujeto a través de determinados índices como las características de los individuos con los cuales se identifica supuestamente el sujeto examinado. Ejemplos de las mismas serían el Thematic Apperception Test (TAT), el Rorschach y el Dibujo de la Persona Humana. La otra forma de evaluación de la autoestima inconsciente está representada por el Self-Social Esteem Test, de Long, Henderson y Ziller (1970). Esta es una prueba no verbal, basada en las distribuciones espaciales que realiza el sujeto de sí mismo y de otras personas. La disposición relativa de círculos representando al propio sujeto y a los demás se interpreta, en base a estudios experimentales de disposiciones más frecuentes, como grado de autoestima del sujeto sometido a la prueba. Es de destacar en este instrumento el gran número de estudios realizados con el mismo, el ser aplicable desde edades muy tempranas y la objetividad de su interpretación. Wylie (1974) hace una revisión de estudios sobre el instrumento en cuestión y lo califica de ingenioso y único. Recomienda seguir investigando sobre el mismo pero de forma más sistemática e incluirlo en una ma-

triz multirrasgo-multimétodo.

Ventajas

Las ventajas de poder obtener una indicación del grado de autoestima inconsciente son fundamentalmente teóricas. Parece haber un cierto acuerdo en la literatura sobre el tema en que sería de gran utilidad el poder contar con una medida de este tipo en la cual no puedan darse una serie de problemas que caracterizan la evaluación de la autoestima mediante información directa del propio sujeto. Se podría citar en primer lugar, con Purkey y Gage (1973), que algunos aspectos de sí mismo no se pueden o no se quieren revelar, y sí se detectarían en cambio mediante este tipo de instrumento. Otro problema que podrían evitar es la influencia de la deseabilidad social, muy relacionada con la autoestima medida con instrumentos de tipo fenomenológico. También se podrían aplicar en edades más tempranas y, finalmente, por no extendernos más, serían útiles para poder "corregir" defensas en la autoestima medida mediante informe del propio sujeto.

Inconvenientes

En el caso de las desventajas, éstas se detectan fundamentalmente como problemas de medición empíricos. En cuanto a las pruebas proyectivas, sus fallos más evidentes serían:

- No estar concebidos para evaluar el constructo autoestima
- Ser muy poco objetivas en cuanto a acuerdo entre evaluadores.
- Tender a ser muy poco fiables.
- Ser utilizadas de modos muy diversos por los distintos autores.
- No existir evidencia de su validez de constructo.

Respecto a el Self-Social Esteem Test, aparentemente mucho más prometedor, estamos trabajando con él en la actualidad y esperamos poder aportar datos próximamente.

3.2 Autoestima inferida a través de la conducta

Los promotores de estas técnicas parecen suponer, en primer lugar, que el grado de autoestima de un sujeto se va a reflejar en su comportamiento y en segundo lugar que la información directa de las personas sobre su autoestima está viciada voluntaria o involuntariamente. Esta postura está fundamentalmente representada por Combs y Soper (1957), quienes desconfían de la capacidad y de la intención del sujeto sometido a una prueba de autoinforme.

Esta forma de detectar la autoestima ha utilizado como jueces a observadores expertos, pero también a profesores y a compañeros. Se ha utilizado preferentemente con niños y, efectivamente, cuando éstos son muy pequeños parece estar justificada.

Es frecuente su utilización combinada con autoinformes, y así aparece en los estudios de Goppersmith (1967), Dittes (1959) y Bills (1975).

El problema más serio que surge con estas técnicas, según nuestro punto de vista, es que si se consideran un sustituto adecuado de la información del propio sujeto y se rechaza esta última por la posibilidad de que el sujeto falsee la información sobre sí mismo, no se tiene en cuenta que las personas también pueden "falsear" su conducta y no ser ésta el reflejo más perfecto de su autoestima.

En general, las correlaciones entre autoinformes y conducta observada, aun siendo en algunos casos significativas no han sido nunca muy importantes, y en la actualidad no existen aún datos suficientemente precisos como para rechazar unos en favor de los otros. Tampoco existe evidencia empírica (ni teórica) que permita utilizar la autoestima inferida a través de la conducta como variable criterio.

Esto no quiere decir, en absoluto, que haya un acuerdo en cuanto a qué método es el más apropiado. Los seguidores de Combs y Soper, por ejemplo, insisten en la falta de correspondencia entre el informe que da un sujeto sobre su autoconcepto y su "auténtico" autoconcepto (Parker, 1966). Este último demuestra en el trabajo citado que el autoconcepto y el autoinforme son diferentes. El autoconcepto de los sujetos en su estudio lo infieren los profesores de la conducta del niño y resulta menos positivo que el autoinforme del propio niño. También encuentra que las expectativas influyen menos en las clasificaciones que hacen los profesores (cosa bastante lógica por otra parte).

Uno de los argumentos que utiliza Parker (obra citada) es que otros adultos reconocen mejor al niño a través de las descripciones de los profesores que a través del propio informe del niño. Este argumento, a nuestro entender, no hace sino reforzar la idea, ya clara por otra parte, de que la conducta y lo que el individuo piensa de sí mismo no se corresponden exactamente, pero no demuestra que sea más aproximada una opción que otra.

La única forma de resolver si lo que lo que el sujeto declara es lo que verdaderamente siente, sería poder conocer esto último, y nos parece que los métodos actuales de detectarlo a través de la conducta no son ni adecuados ni siquiera correctos.

Habría que esperar a desarrollos más finos de la observación y a la introducción de situaciones específicas en las que se pueda detectar mejor la autoestima.

3.3.1 Autodescripciones mediante cuestionario

Es el enfoque más frecuente, que no se identifica totalmente con la evaluación que hace el sujeto de sí mismo, sino, mas bien, con una indicación de la misma. .

Los elementos del cuestionario pueden ser adjetivos, frases descriptivas o preguntas directas sobre aspectos del autoconcepto, y el sujeto debe señalar si se corresponden a la idea que él tiene de sí mismo y/o en que grado.

Wells y Marwell han distinguido dos tipos fundamentales:

- Evaluación directa, donde el sujeto contesta claramente a preguntas que implican un juicio de valor, como: ¿Se considera Ud. valioso?.

- Evaluación Implícita derivada, en la que el sujeto se describe diciendo cuán acertado es determinado rasgo aplicado a sí mismo y, después, el examinador combina las respuestas de los que tienen connotación positiva y les sustrae las de connotación negativa.

Todas las posibilidades expuestas tienen como característica común la forma de obtención de la puntuación definitiva, supuestamente equivalente al grado de autoestima. Esta se obtiene dandoles el mismo peso a todos los elementos del cuestionario. (Ya hemos visto en el capítulo anterior la incorrección que esto supone, tanto en el caso de instrumentos unidimensionales como multidimensionales, aunque más en los últimos).

A continuación haremos una clasificación según las características de los elementos que componen el cuestionario:

3.3.1.1 Adjetivos. Hay dos tipos fundamentales:

a) Un solo adjetivo por elemento. Este es el caso de la puntuación "Como soy" del Index of Adjustments and Values de Bills (1975) y también del Adjective Check List((Gough y Heilbrun, 1965), aunque

este último es un instrumento de medida de la personalidad total y se cita aquí porque Gough (1960) señaló que se puede hallar un índice de Autoaceptación por la razón entre adjetivos favorables elegidos y número total de adjetivos, y otro de Autocrítica en razón de los desfavorables y el total.

b) Dos adjetivos por elemento. Se suponen que evitan la ambigüedad que acompañaría a un adjetivo aislado, al presentar su opuesto. Ejemplo de esta técnica es el Diferencial Semántico de Osgood, que aún no habiendo sido concebida para medir autoestima, ha sido utilizada con este propósito en numerosos estudios.

2.3.1.2 Frases autodescriptivas. Frente a los adjetivos, tendrían la ventaja de ser más precisas, aunque al mismo tiempo fuercen al sujeto a decidir sobre puntos que o no se ha planteado nunca o sobre los que no sabe qué postura adoptar. Ejemplos de esta forma son el Coopersmith Self-Esteem Inventory, Coopersmith (1952), el Piers-Harris Children Self-Concept Scale de Piers (1969), el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1964) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), entre otras.

En estos cuestionarios encontramos diversas posibilidades en cuanto al número de valores de la escala de respuesta. Desde dos (sí / no) en el Piers-Harris hasta siete en el Diferencial Semántico. Según Guilford (1954), la fiabilidad aumenta al aumentar el número de puntos en la escala hasta llegar a siete, a partir de ahí parece ser que el sujeto tiene problemas para discriminar. Sin embargo es conveniente tener en cuenta el número de elementos de la escala, ya que si ambos son muy numerosos se dificulta mucho la tarea.

También hay posturas en cuanto a permitir una situación intermedia. Para algunos impide distinguir si los sujetos la han señalado porque no saben que decir o porque no les interesa o porque efectivamente entienden que el ítem no es ni adecuado ni inadecuado. Otros sin embargo piensan que se debe dar la oportunidad de neutralidad.

3.3.1.3 Questionarios abiertos

La información que permiten los cuestionarios "cerrados", como los que hemos comentado, se limita sin duda. También han aparecido en el área del autoconcepto instrumentos de medida que le dan al examinado la oportunidad de describirse en sus propios términos. Los más conocidos son el Who am I (¿Quién soy yo?) y el Twenty Sentences Test (Tests de las veinte frases). Ambos tienen más interés para el sociólogo que para el psicólogo, porque el sujeto da la versión de sí mismo fundamentalmente en base a roles que desempeña.

En la distinción que hacemos en este trabajo entre autoconcepto y autoestima, podremos también distinguir entre los instrumentos más adecuados a uno u otro constructo. Pues bien, este tipo de instrumento, al margen de su validez y de los problemas que presenta, parece mucho más adecuado para informar sobre el autoconcepto del sujeto que sobre su autoestima, ya que la información que suele proporcionar se centra preferentemente en roles y no tanto en la valoración de los mismos.

En cuanto a sus posibilidades y limitaciones, sobre las primeras se podría destacar el permitir conocer la jerarquía de valores de los examinados y el dejarle expresarse según su propio código y en sus términos (algo similar a la "revolución piagetiana" respecto a los tests), pero las limitaciones de este tipo de pruebas son de todos conocidas: la clasificación de las respuestas y la valoración de las mismas en estos formatos no-estructurados, así como las consiguientes dificultades en la utilización de métodos estadísticos los hacen poco recomendables.

En resumen, no suponen una opción recomendable especialmente en la medición de la autoestima.

3.3 2 Discrepancia (o congruencia) real/ideal

Corresponden a lo que Wells y Marwell (1974) denominaron Evaluación Explícita Derivada, donde el sujeto se describe como se ve y como le gustaría ser, utilizando el mismo cuestionare y el examinador compara las dos descripciones.

La técnica se basa en que el "techo" de aspiración varía según los sujetos y por lo tanto es mas correcto ver primero cuál es el ideal de cada uno y luego comparar su descripción con su propio ideal que dar por supuesto un ideal común como está implícito en los cuestionarios de simple autodescripción.

Los dos ejemplos mas significativos son las Distribuciones Q de las cuales se puede citar como más representativa el BHQ de Butler y Haigh,(1954) que hallan la correlación entre las dos formas de contestar al cuestionario (como soy y como me gustaría ser), y la Discrepancia real/ideal del Index of Adjustment and Values de Bills (manual sin fecha). En este último, en lugar de correlación, se suman las diferencias absolutas entre las respuestas dadas a la misma lista de adjetivos correspondientes a "Como soy" y "Como me gustaría ser".

Desde el punto de vista teórico, estos instrumentos se basan en la definición de autoestima dada por Cohen (1959): grado de correspondencia entre el concepto ideal del sujeto y su concepto real.

Como ventajas de esta técnica se han citado que está menos influida por la deseabilidad social, que permite al sujeto expresarse dentro de sus propios valores y que es el índice fenomenológico más consistente en principio.

Sin embargo, tambien han recibido numerosas críticas como es la constatación empírica de que la mayor parte de la varianza de dichas puntuaciones la aporta el sí mismo real, pues el ideal se acerca mucho a un estereotipo, siendo además la puntuación de discrepan-

cia siempre menos fiable que la del sí mismo real de la que se ha extraído. Es más, según Kenny (1956) cuando la correlación entre "real" e "ideal" es extremadamente alta (cosa que sucede con cierta frecuencia), la varianza de la puntuación de discrepancia es casi enteramente varianza error.

3.3.3. Autoaceptación

La concepción que subyace a este modo de evaluación de la autoestima es difícilmente diferenciable de los índices de discrepancia. La única diferencia clara en su aplicación reside en que, en el caso de la autoaceptación, es el propio sujeto experimental el que informa de sus características buenas y malas y después dice "si está satisfecho de ser como es". En la aplicación de los índices de congruencia es el experimentador el que obtiene el grado de satisfacción al comparar el autoconcepto real con el ideal, mientras que aquí la tarea completa se encomienda al examinado.

El ejemplo más claro de la utilización de esta técnica lo encontramos en la columna II del Index of adjustment and values de Bills (1975). Esta puntuación se obtiene mediante la información que da el sujeto, después de haber respondido si posee o no un rasgo determinado, sobre si le gusta ser como es a ese respecto, si le da igual o si le disgusta como es a ese respecto (en la forma de adultos hay 5 opciones de respuesta).

Ese modo de obtener la información presenta varios inconvenientes, entre ellos favorece la aparición de sets de respuesta típicos de cada individuo y en el caso concreto de los adolescentes la aparición de un set de respuesta "central" o en la dirección de "me gusta ser como soy" explicable por el intento de afirmación propio de esta edad. Esto llevaría a confundir la autoestima "genuína" con la autoestima "defensiva".

Algunos autores consideran que esta forma de evaluación de sí mismo no nos informa de la autoestima del sujeto entendida como el grado en que se acerca a sus ideales sociales sino sobre el grado en que se acerca a sus ideales personales.

Esta consideración, añadida al hecho de que la aceptación de las propias características, tanto buenas como malas, ha sido resaltado en el campo de la psicopatología, nos lleva a pensar que esta técnica pa-

rece mas apropiada para el diagnostico dirigido a la clínica que para la investigación sobre la distribución de la autoestima en poblaciones normales.

63

CAPITULO IV. LA INVESTIGACION EMPIRICA

4.1 Introducción

En nuestra revisión general del estado actual de la investigación sobre autoestima, hemos ido hallando una serie de problemas importantes que, a nuestro parecer, dificultan la acumulación progresiva de información coherente sobre el tema.

De todas las dificultades recogidas, destacaremos las tres que nos preocupan especialmente:

Primero, la confusión, a veces simplemente terminológica, pero otras (lo que es más grave) conceptual y empírica entre autoconcepto y autoestima.

Segundo, la práctica inexistencia de estudios de validez de constructo y el hecho de que, entre los realizados, no sean comparables los resultados por incluir distintos instrumentos en las baterías, por utilizar sujetos de edades distintas o instrumentos poco estudiados previamente.

Tercero, la inclusión en los instrumentos de medida de la autoestima de ítems que podrían invalidar algunos de los estudios sobre antecedentes de la misma, al corresponderse con dichos antecedentes en cuanto al contenido.

A estas dificultades hay que añadir, en lo que a nosotros afecta, el hecho de que en España el tema sea casi desconocido. Existen dos libros publicados, el de Rosenberg (1965) traducido en 1973 y el de Gimeno Sacristán (1976). Que hayan tenido en cuenta la autoestima hemos encontrado dos tesis doctorales, una presentada en Barcelona y otra en Madrid (Montané Capdevila, 1979 y Zabalza Beraza, 1974) y dos memorias de licenciatura (Alamo Jadraque, 1979, en la que tuvimos el placer de intervenir indirectamente, y la propia, García Torres, 1976). No hemos encontrados ninguna otra publicación cercana al tema en castellano.

Estas cuatro consideraciones nos han llevado a realizar este

intento de aclaración del área. El estudio empírico que presentamos a continuación ha supuesto cuatro años de trabajo, incluyendo la elección, búsqueda y traducción de los instrumentos de medida que consideramos más perfeccionados e interesantes y alguna investigación piloto de orientación.

Como objetivos generales hemos de destacar dos:

Uno de ellos es tener suficientes datos sobre algunos de los instrumentos de medida de la autoestima utilizados en el área anglosajona para que el trabajo de adaptación y baremación de alguno de ellos o de todos se pueda hacer con conocimiento suficiente, y no de forma aleatoria. Como se habrá adivinado, la carencia en el campo de los instrumentos de medida es equiparable a la carencia de publicaciones en castellano.

El otro objetivo es, por así decirlo, más universal. Supone el análisis del constructo mediante dos procedimientos, la validez convergente y el análisis de la estructura de los tests. Dicho de otro modo, trataremos de comparar los instrumentos entre sí mediante correlaciones y analizaremos su estructura interna mediante la técnica del análisis factorial. Las tres dificultades señaladas en la página anterior se irán intentando aclarar a lo largo del proceso de investigación.

Por las razones que explicamos más adelante, vamos a trabajar con referencia a la población de adolescentes españoles, teniendo en cuenta las variables edad y sexo, por la influencia que pudieran tener en los resultados.

Somos conscientes de las limitaciones y de los fallos que nuestra investigación presenta, algunos de ellos vienen forzados por dificultades prácticas pero, en cualquier caso, los iremos mencionando a lo largo de la descripción del trabajo y en las conclusiones, de forma que se puedan interpretar los datos en su justa medida.

4. 2 Avance del problema

Medir la autoestima de una persona es una tarea difícil. Si revisamos los instrumentos que se han utilizado veremos que cubren una gama insospechada de posibilidades. En nuestra introducción al tema y en el apartado de medida hemos dado una visión general, llegar a la mención concreta de cada uno de los instrumentos es un trabajo que han realizado para nosotros otros autores. La mayor especialista en el tema, Ruth Wylie, ha llevado a cabo un exhaustivo trabajo de recopilación y crítica, recogido fundamentalmente en sus obras de 1961 y 1974. También encontramos análisis crítico de las técnicas de medida más usuales en Wells y Marwell (1976), aunque no tanto de los instrumentos como en Wylie.

Aparte de estos dos extensos tratados dedicados específicamente al tema, podemos encontrar revisión de instrumentos de medida de la autoestima en Strong y Feder (1961), Crowne y Stephens (1961), Bonjean y otros (1967), estos últimos recogiendo las medidas más utilizadas en las revistas sociológicas desde 1954 a 1965, Johnson y Bonmarito (1970) sobre técnicas aplicables a los niños, Zirkel (1977), McNelly (1971), Yamamoto (1972) instrumentos utilizados con niños pequeños, Crandall (1973) y Samuels (1977) dedicado también a niños pequeños.

Además, los tests comercializados suelen aparecer revisados en las ediciones de Buros (1970 y 1971).

Teniendo en cuenta que las publicaciones más recientes son las de Wylie (1974) y la de Wells y Marwell (1976), (puesto que Samuels se limita a niños muy pequeños) son a ellas a las que hemos acudido preferentemente en busca de información para hacer una primera evaluación de tipos de instrumentos y de instrumentos concretos.

Wylie((1979), aunque utiliza "autoconcepto" como término genérico, afirma en sus conclusiones finales(pág. 687):

"Autoestima y autoaceptación, aunque sigan siendo vagos y amplios, han aportado más frutos en la investigación y son más manejables, lo que sugiere la importancia de refinar y extender el estudio de ese tipo de variables".

El estudio completísimo que hace sobre el área la lleva a lamentarse de la situación de la misma, de la pobreza de resultados, de los fallos psicométricos, de la incorrección de los diseños y de la probable invalidez del constructo, hasta el punto de repetir en sus publicaciones de 1974 y de 1979 (págs. 331 y 701 respectivamente):

"Seguir produciendo y, en consecuencia, publicando muchas investigaciones con fallos conceptuales y metodológicos subsanables será la pérdida de tiempo y de energía profesional más triste y dañará al desarrollo del estudio científico de la personalidad".

Sin embargo, sigue diciendo que tiene confianza en el futuro en cuanto a que se pueda probar la importancia de estos constructos enfrentándose al problema con el método y el pensamiento adecuados a la sutileza y complejidad de estos constructos, de sus relaciones mutuas y de las que tienen con otras variables.

El respeto que nos inspira la constancia y seriedad de esta autora (por otra parte citada, aunque no escuchada, en la mayoría de las publicaciones sobre el tema) nos lleva a centrarnos en la parte menos gratificante pero más necesaria y básica de la investigación sobre autoestima.

Algo parecido a lo que nos sucedió a nosotros, le ocurrió a Wells. Este autor comenzó a investigar sobre autoestima bajo la dirección de Marwell para la realización de su tesis doctoral y se encontró con que los problemas metodológicos eran tan abrumadores, especialmente la operativización del constructo, que la simple revisión de los problemas constituyó la tesis, publicada posteriormente (Wells y Marwell, 1976).

4.3 Delimitación del area

Como ya hemos dicho en el tercer capítulo de la revisión general del area, de las tres formas posibles de concebir y, por tanto, medir, la autoestima, desechamos la autoestima inconsciente por considerarla demasiado "inasible" de momento y la autoestima inferida a través de la conducta por creer que plantea más problemas de los que resuelve. Es decir, la supuesta objetividad obtenida al evitar el autoengaño o el engaño premeditado al experimentador, tiene el contrapeso (más pesado a nuestro entender) de la falta de conocimiento suficiente por parte del observador del sujeto a describir y de la falta de correspondencia entre conducta y sentimiento del propio valor (al menos de correspondencia exacta). Por supuesto, no desechamos que, así como sucede con la autoestima inconsciente, en el futuro se desarrollen técnicas más perfeccionadas e incluso sugerimos que ciertos métodos de observación, inspirados quizá en la etología, podrían hacer muy valioso este tipo de enfoque.

Nos quedamos, por tanto, con la autoestima consciente o "fenomenológica", de la cual nos informa el propio sujeto. Pero dentro de este apartado sigue habiendo un cierto número de técnicas de medida que requieren una nueva opción.

Consideraremos en primer lugar las técnicas conocidas como "congruencia real-ideal", en las que el sujeto contesta al mismo cuestionario informando, primero de cómo es en realidad y después de cómo le gustaría ser. El examinado simplemente describe, no evalúa, siendo el examinador el que halla el grado de correspondencia real-ideal. Se suele considerar que a mayor grado de correspondencia mayor autoestima. El origen teórico de esta técnica hay que situarlo en la psicopatología, bajo el supuesto de que el individuo sano debe aceptar tanto sus cualidades como sus defectos (Horney, 1971 y, sobre todo,

Rogers, 1966). Nosotros consideramos que la aceptación de sí mismo supondría un constructo muy relacionado con la autoestima pero sin ser, necesariamente, el mismo.

Queda otra posibilidad de medir la "autoaceptación", y es la información proporcionada por el sujeto sobre lo satisfecho o insatisfecho que se siente de poseer una característica en el grado en que la posee. La intervención del examinado sería máxima, al estar describiéndose y evaluando al mismo tiempo. Se suele considerar que el segundo proceso añade complejidad a la tarea y la hace más difícil: supone un proceso de introspección más profundo, unido a un juicio de valor. Por estas razones y por las mismas eximidas para eliminar la anterior, es decir, representar la aceptación de características buenas y malas y no sentimiento del propio valor, excluimos también esta técnica.

La tercera es el autoinforme o descripción de sí mismo mediante cuestionario. En ella el sujeto examinado contesta a un cuestionario compuesto por elementos de carácter evaluativo, informando simplemente sobre si es aplicable a sí mismo o no lo es y en algunos casos en qué grado. No informa sobre su ideal concreto y, por lo tanto, en este tipo de técnica se supone un ideal común a todos o, simplemente, que no existen diferencias importantes en cuanto al ideal. Si consideramos la autoestima como una actitud hacia sí mismo, pensaríamos que no existe necesidad de conocer el techo del sujeto respecto a esa actitud. Esto es algo que no se hace en la medición de otras actitudes, porque se supone una cierta igualdad en todos los sujetos respecto de lo que consideran deseable y no deseable, al menos dentro de una misma cultura. El hecho de que entre los autoinformes se encuentren los instrumentos a) más utilizados, b) mejor estudiado y c) en mayor número y ^{de} que, en principio, nos parezca una técnica correcta, hace que nos centremos en ellos en nuestra investigación.

4.3.1 La población a considerar

Para seleccionar los instrumentos con los que vamos a analizar el constructo, tenemos que tener en cuenta la población cuya muestra tendremos que seleccionar, ya que existen distintos tipos de pruebas para distintas edades.

La autoestima se ha tratado de evaluar en edades muy tempranas. Si revisamos las obras de Samuels (1977), Yamamoto (1972) o Johnson y Bommarito (1970), por citar sólo algunas, encontraremos diversos intentos de evaluación de la autoestima en niños pequeños. Sin embargo, dice Samuels (1977, pág. 78): "Los estudios sobre autoconcepto (1) mediante autoinformes con niños menores de seis años son muy escasos". La autora explica esta ausencia por el hecho de requerir las técnicas mencionadas habilidad verbal y capacidad de introspección. También se duda de la estabilidad del autoconcepto en niños muy pequeños, aunque los hallazgos de Engel (1959) y de Kelly (1955) tienden a apoyar la consistencia, al menos a partir de los 11 años. Quedan muchos estudios por hacer para aclarar del todo el tema y hasta el momento solo se tiene cierta seguridad de estabilidad en el comienzo de la adolescencia.

En cuanto a la capacidad de hablar de sí mismo, de objetivarse y de introspección, revisaremos algunos estudios evolutivos.

En 1929 ya hablaba Piaget en La Représentation du monde chez l'enfant de que la conciencia de interioridad no es el resultado de una intuición directa, sino de una construcción intelectual, y dice en la misma obra (Piaget, 1973, pág. 117): "todo el contenido de la conciencia infantil es proyectado, al principio, en lo real (en las cosas y en los otros), lo que equivale a una ausencia de la conciencia del yo".

(1) se refiere a lo que nosotros denominamos autoestima.

A partir de los supuesto de Piaget, se ha desarrollado la línea de estudio denominada cognición social que pretende conocer el desarrollo conjunto de la capacidad de conocerse a sí mismo, a los demás y las interacciones entre ambos.

Tendremos en cuenta la información de Feffer (Feffer y Gourevitch, 1960 y Feffer, 1971), que ha estudiado la capacidad progresiva de adopción de roles mediante la descripción proyectiva de cuentos, la de Flavell (1968, 1974 y 1977) que se centró en la resolución de problemas sociales y tareas de comunicación para estudiar también la evolución de la adopción de roles, y la de Selman (1971, 1974 y 1976) que estudia lo mismo pero planteando a los niños dilemas similares a los desarrollados por Kohlberg.

Dice Selman (1976, pág. 310): "Tanto los adolescentes como los adultos pueden optar por no adoptar la perspectiva del otro, pero el niño suele carecer de la capacidad de hacerlo." También sitúa la edad en que el niño se da cuenta de que tanto él como el otro pueden verse mutua y simultáneamente como sujetos y ver la interacción desde la perspectiva de una tercera persona entre los 10 y 12 años.

Alschuler y Weinstein (1976), que utilizaron como medio de conocimiento de la evolución del auto-conocimiento la descripción por parte de los sujetos de una experiencia memorable con pensamientos, sentimientos y acciones incluidos, sólo en el cuarto estadio encuentran que manifiestan los sujetos que la conciencia de que el sí mismo se dirige a sí mismo se hace evidente y explícita; y las expresiones descritas en este estadio requieren un pensamiento similar al formal, o capaz de relacionar relaciones o pensar sobre el pensamiento.

Dado que todos estos autores sitúan la capacidad de percibirse en relación con los demás alrededor del comienzo de la adolescencia, consideramos que no es recomendable utilizar cuestionarios de autoinforme antes de los 11-12 años.

Esto nos permite trazar el límite inferior de nuestra población en cuanto a edad.

A continuación justificaremos el límite superior.

Los intereses de los adultos no son los mismos, en general, que los de los adolescentes y tampoco los cuestionarios de autoestima son igualmente adecuados. Dicho de otro modo, debemos optar entre estudiar la población de adolescentes y la de adultos. Existen las siguientes razones para preferir trabajar con muestras de la población de adolescentes:

Nos interesa averiguar si existen tendencias determinadas por el desarrollo y la adolescencia es una etapa ideal para observar las mismas, debido a los importantes cambios que se producen en ella.

Desde el punto de vista de la utilidad práctica, resulta más interesante conocer la autoestima del adolescente que la del adulto, porque la personalidad del primero no está definitivamente consolidada y permite influencias positivas.

Además, los sujetos adolescentes constituyen un grupo de más fácil acceso, especialmente cuando se requieren muestras numerosas, y, comparados con los universitarios, por ejemplo, tienen una mayor heterogeneidad y una menor pérdida diferencial.

Por todas estas razones vamos a referirnos a la población de adolescentes españoles escolarizados y a trabajar con muestras de la misma.

Estas dos consideraciones que hemos hecho referentes a los tipos de medición y a la población nos proporcionan dos criterios para seleccionar los instrumentos con los que trabajaremos en nuestra investigación empírica:

1. Que sean aplicables a la población de adolescentes.
2. Que la autoestima se mida mediante autoinforme o cuestionario referente a sí mismo.

4.3.2 Selección de instrumentos

Correspondientes a estos dos criterios encontramos aún bastantes pruebas de autoestima.

Añadimos un tercer criterio: que estén relativamente bien estudiados y se hayan aplicado en muchas investigaciones. Este es un criterio relativo, si todos estuvieran bien estudiados no necesitaríamos hacer nosotros la investigación, pero nos permite rechazar aquellos que se han aplicado en estudios aislados o que presentan grandes fallos en cuanto a su elaboración, fiabilidad o validez.

Para realizar esta elección tuvimos en cuenta las orientaciones de Wylie (1961,1974) y de Wells y Marwell (1976), así como la frecuencia con que aparecen utilizados en la mayoría de los estudios publicados.

Dentro de las posibilidades que aún nos quedan podemos hacer una clasificación entre pruebas abiertas y cerradas. Las del primer tipo están representadas por Who am I (Bugental y Zelen, 1950) y Twenty Sentences Test (Kuhn y McPartland, 1954). No las consideramos porque el hecho de que consistan en respuestas a "quién soy yo" hace muy complicada su objetivización.

Nos quedamos con las cerradas; pero, dentro de estas hay dos tipos generales: aquellas cuyos elementos son adjetivos y las que están constituidas por frases. El significado de un adjetivo presentado de forma aislada o incluido en una lista puede ser equívoco. Eso nos hace rechazar el Index of Adjustment and Values (Bills, 1975) el Adjective Check List (Gough y Heilbrun, 1965) y el Interpersonal Check List (Laforge y Suczek, 1955). Cuando se trata de corregir la ambigüedad, como es el caso del Diferencial Semántico (Osgood y otros 1957), nos encontramos otros problemas. Dicen Wells y Marwell (1976, pág. 85):

Al definir el espacio semántico que le interesa, y al seleccionar el conjunto de adjetivos bipolares, cada investigador puede diseñar un instrumento de medida adecuado a sus intereses particulares... Por lo tanto, no existe ninguna medida de autoestima mediante diferencial semántico... que pueda ser utilizada repetidamente por los investigadores de una única forma establecida .

La crítica de Wylie (1974) es aún más definitiva: por la variedad de items utilizados en los diversos estudios, por no representar los adjetivos bipolares de Osgood aspectos importantes del concepto de sí mismo y por no tener una estructura suficientemente clara, no lo considera aplicable a esta área. Para lo único que le parece válido a Wylie es para estudiar si el sí mismo se puede "localizar" con referencia a las mismas "dimensiones del espacio semántico" en las que se "localizan" otros conceptos.

Existe una prueba de autoestima que tampoco vamos a considerar porque creemos que está poco estudiada, es la EAE-T (Épreuve d'Auto-estimation de Lavoegie, sin fecha) traducida en METSA, que utiliza como estímulos pares de adjetivos pero no bipolares, sino repetidos en filas y columnas para arrojar nueve escalas. Parece recomendable en selección de personal (Mayoral, comunicación personal) por resultar poco evidente su objetivo para el examinado, aunque no tanto en este contexto.

Daremos ahora las razones para haber seleccionado los siguientes:

- El SEI (Self-Esteem Inventory de Coopersmith, 1967), quizá por haber surgido del autor más conocido en el área, es uno de los más utilizados en las publicaciones que recogen estudios de autoestima con adolescentes.

- El RSE (Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) es un instrumento conocido y utilizado, y la divulgación del libro La autoimagen del adolescente y la sociedad en el que lo describe su autor, hace

que su estudio sea de especial interés en España.

- El P-H (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Piers, 1969) debe su inclusión a la recomendación de Wylie (1974) y al hecho de estar siendo cada vez más utilizado. Está comercializado y lo trajimos de EE UU con el manual, que presenta varios estudios de fiabilidad y validez.

- El TSCS (Tennessee Self Concept Scale, Fitts, 1964) es un instrumento muy pretencioso y, según su autor, con muchas posibilidades. Cubre la población de adolescentes y la de adultos y, a pesar de la reticencia de Wylie, su cada vez más amplia difusión, su complejidad y el hecho de estar comercializado nos llevó a incluirlo.

Como podemos observar, dos de estas pruebas se denominan de autoestima y otras dos de autoconcepto, pues bien, esta denominación es engañosa. Todos ellos arrojan una puntuación total, suma de cada elemento, que se interpreta como grado de valor otorgado a sí mismo, autoestima general, o "autoconcepto alto o bajo", según los autores. Como uno de nuestros objetivos es aclarar la terminología y la confusión conceptual autoconcepto/autoestima, esperamos que el análisis y comparación de estos instrumentos de medida nos permita aclarar el campo. Uno de ellos, el RSE, es una prueba de autoestima sin posibilidad de confusión con autoconcepto. Los demás, incluido el SEI que se denomina de autoestima, están constituidos por elementos correspondientes a diversos aspectos de sí mismo y del propio comportamiento en diversas áreas de actuación o desempeñando distintos roles sociales. Es decir, pretenden recoger la opinión del sujeto sobre sí mismo en sus diversos planos. Supuestamente, esa opinión se recoge en la puntuación total, suma de las respuestas a cada uno de los items.

A continuación haremos una breve descripción de cada uno de los tests.

4.3.3. Descripción de los instrumentos

COOPERSMITH SELF-ESTEEM INVENTORY (SEI)

Origen El autor informa en Coopersmith (1959, pág. 88) de los pasos efectuados para la elaboración del test. Se seleccionaron ítems de la escala de Rogers y Dymond (1954) que se reformularon para adaptarlos a niños. El autor añadió otros ítems y el conjunto lo juzgaron cinco psicólogos, que los clasificaron en dos grupos: uno constituido por ítems indicativos de alta autoestima y otro por los de autoestima baja. Se eliminaron los repetitivos o ambiguos y se probó en un grupo de 30 niños.

Características El cuestionario final consta de 50 elementos referentes a cuatro áreas: compañeros (8), escuela (8), hogar y padres (8) sí mismo (26). Además la edición que aparece en Coopersmith (1967) contiene una escala de verdad constituida por 8 ítems.

Los sujetos deben indicar si el enunciado del ítem es aplicable o no a sí mismo. Se atribuyen dos puntos a la respuesta que indica autoestima alta.

d Según el autor es aplicable desde los 10 años.

Datos estadísticos descriptivos

Autor	muestra			X	s
	N	edad	sexo		
Coopersmith (1959)	102	10-12	ambos	82,3	11,6
"	44	"	V	81,3	12,2
"	43	"	M	83,3	16,7

La distribución tiende hacia asimetría negativa

Gray-Little y Appel baum (1979)	372	11-16	ambos	65,44	
Simon y Simon(1975)	87	10-12	ambos	70,23	12,55
"	45	"	V	70,80	12,43
"	42	"	M	69,62	12,80
Wood y Johnson(1972)	44(1)	8-12	V	49,27	16,89

(1) (sujetos con problemas de conducta y lectura)

FIABILIDAD	muestra			test-retests	
	N	edad	sexo		
Coopersmith (1967)	N=30	10-11	ambos	.88	5 semanas
"	N=56	"	"	.70	3 años
Watkin y Astilla (1980)	N=193	11-13	M	.61	9 meses
Wood y Johnson (1972)	N=16	8-12		.71	6 semanas
					(con problemas de conducta y lectura)

Coefficiente de consistencia interna

	muestra			Kuder-Richardson-20
	N	edad	sexo	
Spatz y Johnson (1973)	100	11	ambos	.8136
"	"	15	"	.8574
"	"	17	"	.7961

PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE (P-H)

Origen En la pág. 2 del Manual Piers (1969) nos informa de que, a partir de los ítems de Jersild (1952), los autores eligieron aquellos que discriminaban bien entre los sujetos de alta autoestima y los de baja, incluyendo los que eran contestados en la dirección esperada por al menos la mitad de los sujetos con puntuaciones totales altas. En el estudio piloto se eliminaron la mayor parte de los ítems contestados en una dirección por más del 90% o por menos del 10%.

Tres jueces clasificaron los ítems en base a ser demostrativos de "autoconcepto alto" (adecuado) o "bajo" (inadecuado) y se eliminaron los repetitivos. También se estudió el poder discriminativo de cada ítem. Quedaron 80 para la escala publicada, siendo igual el número de los positivos que el de los negativos para controlar el ser de aquiescencia.

Características. Ochenta elementos referentes a diversas áreas: sí mismo, escuela y compañeros, aspecto físico, relaciones familiares y aspecto intelectual. Los sujetos deben señalar si o no según sea o no aplicable a sí mismo el enunciado del ítem. Se da un punto a cada contestación en la dirección de autoestima.

Segun los autores es aplicable en grupo desde los 8-9 años hasta los 17-18. A niños de 8 a 11 años se recomienda leerles en alto los ítems. A partir de los 11 sólo las instrucciones.

Datos estadísticos descriptivos

Autor	muestra			X	s
	N	sexo	edad		
Piers (1969)	1.183	ambos	9-18	51,84	13,87

En varios estudios citados por los autores en el manual, se desprende que no existe diferencias significativas en cuanto al sexo o a la edad.

La distribución tiende hacia la asimetría negativa.

Fiabilidad

Autor	muestra			test-retest
	N	edad	sexo	
Wing (1966)n.p. (en Piers, 1969)	244	10-11	ambos	.77 (1) 2 y 4 meses
Franklin y otros (1981)	569	10-13	ambos	.48 (2) 6 meses

(1) test-retest

(2) 2 mitades, 40 ítems cada una, para cada aplicación.

Consistencia interna

Autor	muestra			K-R 21
	N	edad	sexo	
Piers (1969)	56	8-9	F	.90
	63	"	M	.93
	56	11-12	F	.89
	71	"	M	.90
	53	15-16	F	.78
	64	"	M	.88
Franklin y otros	569	10-13	ambos	.92 (K-R 20)

Aparecen en el manual otros estudios referentes a la fiabilidad que no recogemos aquí.

TENNESSE SELF CONCEPT SCALE (TSCS)

Origen

El autor seleccionó los ítems a partir de varias medidas de autoconcepto (Balester, 1956; Engel, 1966; Taylor, 1953, tesis doctorales no publicadas y citadas en Fitts, 1965) y de la descripción que hacían de sí mismo pacientes y no pacientes.

También habla Fitts (1965) de "considerable estudio" y de la utilización de un sistema "fenomenológico" en la selección. Siete psicólogos clínicos realizaron una revisión de la clasificación en cinco aspectos y tres dimensiones de los 90 ítems seleccionados.

El autor añadió lo más, como índice de autocrítica, a partir de la escala L del MMPI.

Características

De los 90 elementos existe una primera clasificación en cuanto a tres dimensiones: identidad (lo que soy), autosatisfacción (como me siento) y conducta (lo que hago).

Cada una de las tres dimensiones está constituida por ítems referentes a aspectos: físico, ético moral, personal, familiar y social. El autor lo aplicó a sujetos de edades comprendidas entre los 12 y los 68 años. Existen cinco posibilidades de respuesta, desde "completamente cierto" a "completamente falso", con la intermedia "entre cierto y falso".

Existen dos formas de corrección según su utilización, una para diagnóstico clínico e investigación y otra para consejo psicológico. Uno de los problemas empíricos que presenta esta prueba es precisamente la complejidad de su corrección, aunque este puede ser un factor muy interesante para la aplicación del TSCS a la clínica.

Datos estadísticos descriptivos

Escala	muestra			\bar{x}	s
	N	edad	sexo		
Total	628	12-68	ambos	345,57	30,7
Físico	"	"	"	71,78	7,67
Etico-moral	"	"	"	70,33	8,70
Personal	"	"	"	64,55	7,41
Social	"	"	"	68,14	7,86
Autocrítica (1)	"	"	"	35,54	6,70

(1) La puntuación excesivamente baja en autocrítica es característica en sujeto que quieren mostrar una imagen excesivamente favorable.

La distribución tiende hacia la asimetría negativa

Fiabilidad

N	muestra		test-retest
	edad	sexo	
60	17-22	ambos	.92 (2 semanas)

ROSENBERG SELF ESTEEM SCALE (RSE)Origen

Rosenberg (1965) construye su escala en base a cuatro criterios:

- Facilidad de administración
- Economía de tiempo
- Unidimensionalidad
- Validez aparente

No indica el origen de sus ítems.

Características

Cuestionario con 10 frases todas ellas referentes al propio valor como persona. Hay 5 en la dirección positiva y 5 de carácter negativo o derogatorias. El sujeto tiene cuatro posibilidades de respuesta: desde "muy de acuerdo" o "en desacuerdo" con respecto a su aplicabilidad a sujetos algo más jóvenes.

Las característica más distintiva de esta prueba es ser una escala Guttman, que se basa en la idea de que los ítems pertenecen "al mismo universo de contenido y van representando progresivos grados de fuerza" respecto al conflicto. La explicación de la constitución de la escala aparece en Rosenberg (1963). En Wiley (1974, págs. 180-183) hay un comentario de la misma en términos bastante laudatorios.

Datos estadísticos descriptivos

Debido a que la técnica que suele utilizar Rosenberg es la comparación entre porcentajes no aparece información sobre los índices de tendencia central o variabilidad.

Fiabilidad

Un indicador relativo de la misma puede ser el coeficiente de reproductibilidad que, según Rosenberg (1965) fue de .92.

Silber y Tippet (1965) obtuvieron una correlación test-retest tras un intervalo de dos semanas de $r=.85$ con 28 estudiantes universitarios.

Dice Wylie (1974, pág. 189): "Es impresionante que se haya obtenido una fiabilidad tan alta con sólo 10 items, y que una escala tan corta haya arrojado relaciones que apoyen su validez de constructo"

4.3.4 Relaciones entre la autoestima medida por estos instru-
mentos y otras variables

4.3.4.1 Relaciones entre los instrumentos seleccionados y otras formas de medir la autoestima.

SEI Self Esteem Inventory de Coopersmith y otras pruebas de Autoestima

Ziller y otros (1969) con un número total de sujetos igual a 75 y edades entre 12 y 18 años relacionan el SEI con las siguientes pruebas:

Self-Evaluation Questionnaire de Diggory y Farnham (1964)

$r = .37$ ($p < .05$) para los chicos ($N = 33$)

$r = .23$ para las chicas ($N = 42$)

Self-Social Esteem de Self-Social Symbols Tasks de Ziller, Long y Henderson (1966)

$r = .02$ para los chicos ($N = 33$)

$r = .04$ para las chicas ($N = 42$)

Lloyd y otros (1979) con 84 estudiantes de Psicología (35 hombres y 49 mujeres relacionan el SEI con una escala derivada de los dígitos del Wechsler en la que el sujeto dice primero "lo que espera hacer" y despues "lo que le gustaría hacer" y se halla la discrepancia.

Berger Self-Esteem Scale (tomada por los autores de la Tesis doctoral de Berger (1971).

$r = .08$ para el grupo total ($N = 84$)

Karmos y Karmos (1979) con 30 adolescentes de 14 a 18 años correlacionan el SEI con uan prueba de discrepancia real-ideal de tipo manipulativo y no-verbal

The Sliding Person Test of Self Esteem

$r = .41$ ($p < .01$)

Watkins y Astilla (1980) con 243 alumnas filipinas de 11-13 años relacionaron el SEI con la clasificación de cada profesor en cuanto a autoestima de los miembros de la clase y con las elecciones de las compañeras en cuanto a "cual es la compañera que mas me gusta" (cada sujeto elegía a las tres preferidas.

Clasificación de los profesores de la autoestima de las chicas.

$\bar{r} = .47$ (Desde .23 a .62 en las cinco clases. Cuatro con $p < .05$)

Elecciones de las compañeras

$\bar{r}_s = .18$ (Desde -.08 a .28. Sólo uno con $p < .05$)

Edgar y otros (1974) con $N = 816$ estudiantes australianos de 12 a 14 años relacionan el SEI con el BRF (Behavioral Rating Form) o clasificaciones de los profesores que presenta Coopersmith (1967).

Clasificación de los profesores de la autoestima de los alumnos

$r = .25$

PH Piers-Harris Children's Self Concept Scale y otras pruebas de AE.

Karmos y Karmos (1979) con 23 niños de 8-9 años relaciona el test manipulativo de la persona rotatable con el PH.

Sliding Person Test of Self Esteem (Karmos 1961)

$r = .41$ ($p = .003$)

Parish y Taylor (1978) con una muestra de 390 sujetos de 9 a 14 años relaciona el PH con las 15 palabras que el niño elige de una lista de 48 por ser las que considera que mejor le definen (la mitad son negativas).

Personal Attribute Inventory for Children

$r = .32$ ($p = .001$) grupo total

$r = .37$ " $N = 48$ de 8-9 años

$r = .63$ " $N = 77$ de 9-10 "

$r = .54$ " $N = 60$ de 10-11 años

$r = .69$ " $N = 72$ de 11-12 años

$r = .71$ " $N = 57$ de 12-13 años

$r = -.06$ (n.sig.) $N = 76$ de 13-14 años

TSCS Tennessee Self Concept Scale y otras pruebas de Autoestima

O'Donnell (1979) estudia la relación entre el TSCS y la clasificación que establecen los compañeros mediante el BRF de Coopersmith pero en este estudio cada sujeto nombraba a los dos compañeros que mejor se adecuaban a cada característica y los dos menos adecuados.

Behavior Rating Form (Coopersmith, 1967)

$r = .16$ para $N = 133$ de 13 - 14 años

$r = .21$ ($p < .05$) " $N = 128$ de 16 - 17 años

Lewis y otros (1980) estudian la correlación del TSCS con las escalas de una lista de adjetivos. Tres de las escalas suponen comportamientos de ayuda a otros y dos de ellas representan actitudes agresivas o de solicitud de ayuda. La muestra está formada por 75 mujeres estudiantes de enfermera.

Adjective Check List (Gough y Heilbrun, 1965)

$r = .30$ ($p < .02$) con Aguante (Endurance)

$r = .39$ ($p < .01$) con Ayuda (Nurturance)

$r = .34$ ($p < .01$) con Afiliación (Affiliation)

$r = -.31$ ($p < .01$) con Agresión (Aggression)

$r = -.51$ ($p < .01$) con Solicitud de ayuda (Succorance)

Simpson y Boyle (1975) con $N = 160$ sujetos de 19 años han hallado la correlación entre el TSCS y la Autoestima intelectual, operativizada en una sola pregunta ¿Generalmente cuán grande es la parte de su propia estima basada en la evaluación de su capacidad intelectual? y otra pregunta similar pero referida a la autoestima en situaciones académicas.

Autoestima intelectual

$r = .26$ ($p < .01$)

Autoestima académica

$r = .30$ ($p < .01$)

RSE Self Esteem Scale de Rosenberg y otras pruebas de Autoestima

Silber y Tippett (1965) relacionaron el RSE con otros instrumentos de medida de la autoestima en una muestra de 44 estudiantes de universidad. La primera prueba es de discrepancia real-ideal, la segunda es un cuestionario y la tercera son clasificaciones de la autoestima de los sujetos hechas por entrevistadores:

Kelly Repertory Test (Bannister y Mair, 1968)

$r = .67$

Heath Self Image Questionnaire

$r = .83$

Clasificación de los entrevistadores

$r = .56$

(todas ellas con $p < .01$)

Simpson y Boyle (1974), en el mismo estudio que citábamos a propósito del TSCS, también correlacionan el RSE con los indicadores de autoestima intelectual y académica, que obtenían mediante una pregunta directa. (N = 160 y 19 años).

Autoestima intelectual

$r = .23$ ($p < .01$)

Autoestima académica

$r = .26$ ($p < .01$)

O'Malley y Bachman (1979) con N = 1.715 sujetos de 15-16 años (sophomore level) hallan la siguiente correlación entre RSE y

Autoconcepto de capacidad escolar

$r = .27$ ($p < .01$)

4.3.4.2 Variables de tipo intelectual y autoestimaCOCIENTE INTELECTUAL y SEI (Self- Esteem Inventory de Coopersmith)

Coopersmith (1967) con N = 85 de 10-12 años y el WISC:

$r = .28$ ($p < .05$)

Lewis y Adank (1975), N = 89, Edad = 9 - 12 años y SRA (Test of
 $r = .24$ ($p < .05$) General Ability)

Simon y Simon (1975), N = 87, 10-12 años y Lorge-Thorndike Inte-
 $r = .30$ ($p < .01$) (verbal) lligence test.

$r = .23$ ($p < .05$) (no-verbal)

Bridgeman y Shipman (1978) con 8 - 9 años y RAVEN (Coloreado)

$r = -.06$ (N = 77 chicos urbanos)

$r = .20$ ($p < .05$) (N = 72 chicos rurales)

$r = .43$ ($p < .01$) (N = 71 chicas urbanas)

$r = .08$ (N = 67 chicas rurales)

Gray-Little y Appelbaum (1979) con N = 372 de 12-13 y 15-16 años
 y la forma L del Otis-Lennon Intelligence Test.

$r = .21$ ($p < .05$)

COCIENTE INTELECTUAL Y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Piers y Harris (1964) (No indican el test de inteligencia)

$r = .17$ ($p < .05$) para N = 88 sujetos de 8-9 años

$r = .25$ ($p < .01$) para N = 116 sujetos de 11-12 años

Black (1974) con sujetos de edad media = 11 años y $s = 2.94$

$r = -.08$ con la escala verbal del WISC

$r = .07$ " " manipulativa del WISC

RENDIMIENTO y SEI (Self Esteem Inventory de Coopersmith)

Coopersmith (1959) con N = 87 de 10 a 12 años y Iowa Achievement Test

$r = .36$ ($p < .01$)

Coopersmith (1967) con N = 85 de 10 a 12 años y Notas Medias

$r = .30$ ($p < .05$)

Campbell (1967) cita resultados de su Tesis Doctoral con sujetos de 9 a 12 años y Iowa Achievement (composite) Scores

$r = .31$

Edgar y Powell (1974) con N = 816 de 12 a 14 años y rendimiento

$r = .35$ ($p < .01$) escolar.

Simon y Simon (1975) con 10 y 12 años y SRA Achievement Series

$r = .33$ ($p < .01$) para N = 87.

Lewis y Adank (1975) con el Stanford Achievement Test

$r = .30$ ($p < .01$) para N = 89 y de 9 a 12 años.

Gray-Little y Appelbaum (1979) con rendimiento academico

$r = .26$ ($p < .01$) N = 372 y 12-13 y 15-16 años.

Prawatt y otros (1979) con notas escolares y motivación de logro

(Hermans' Prestatie Motivatie Test de Hermans, 1972), N = 499.

$r = .29^*$ (chicos) y $r = .46^{**}$ (chicas) de 8 a 12 años.

$r = .33^*$ (chicos) y $r = .42^{**}$ (chicas) de 12 a 14 años.

$r = .49^{**}$ (chicos) $r = .42^{**}$ (chicas) de 15 a 17 años.

(signo * significa $p < .05$ y signo ** es $p < .01$)

RENDIMIENTO y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Piers y Harris (1964) con rendimiento (no indican instrumento)

$r = .19$ ($p < .05$) para N = 117 de 8-9 años.

$r = .32$ ($p < .01$) para N = 116 de 11-12 años.

Gordon (1977) con N = 113 sujetos de 9-10 años y el Iowa Test

of Basic Skills (lenguaje y matemáticas) y con notas.

$r = .25$ ($p < .01$) con lenguaje

$r = .14$ con matemáticas

$r = .20$ ($p < .05$) con notas escolares.

Oanh y Michael (1977) con $N = 179$ de 9 a 13 años y clasificaciones de los profesores en rendimiento en matemáticas y lectura

$r = .10$ con matemáticas

$r = .15$ ($p < .10$) en lectura

Rogers y otros (1978) con underachievers y ANOVA encuentran que el rendimiento en lectura y en matemáticas clasificando a los sujetos en altos, medios y bajos en autoestima, con $N = 159$ de seis a 12 años es:

$F = 5.32$ ($p < .007$) en lectura

$F = 12.02$ ($p < .0001$) en matemáticas

Franklin y otros (1981) obtienen estas correlaciones con rendimiento académico (Iowa Tests of Basic Skills):

$r = .18$ ($p < .01$) para $N = 248$ de 9-10 años

$r = .22$ ($p < .01$) para $N = 321$ de 12-13 años

RENDIMIENTO Y RSE (Self Esteem Scale de Rosenberg)

O'Malley y Bachman (1979) con sujetos de 17-18 años $N = 1.717$

$r = .21$ ($p < .01$) con notas

Stephan y Rosenfield (1979) con $N = 295$ de 9 a 11 años. Utilizan el Metropolitan Achievement Test

$r = .32$ ($p < .001$)

RENDIMIENTO Y TSCS (Tennessee Self Concept Scale de Fitts)

Simpson y Boyle (1975) con $N = 160$ de 15-16 años y notas

$r = .00$

Williams y Cole (1968) con $N = 80$ de 11-12 años y la California Achievement Test Battery

$r = .32$ ($p < .01$)

4.3.4.3 Variables de personalidad y autoestima

ANSIEDAD y SEI (Self Esteem Inventory de Coopersmith)

Many y Many (1975) estudiaron la relación entre estas dos variables con $N = 4.367$ sujetos de 9 a 14 años con el SEI y dos pruebas de ansiedad:

General Anxiety Scale for Children (Sarason y otros, 1960)

$r = -.24^{***}$ para 824 niños de 9-10 años
 $r = -.28^{***}$ para 816 niños de 10-11 años
 $r = -.31^{***}$ para 960 niños de 11-12 años
 $r = -.30^{***}$ para 853 niños de 12-13 años
 $r = -.24^{***}$ para 913 niños de 13-14 años
 $r = -.28^{***}$ para el grupo total $N = 4.367$

Test Anxiety Scale for Children

$r = -.38^{***}$ para 824 niños de 9-10 años
 $r = -.39^{***}$ para 816 niños de 10-11 años
 $r = -.42^{***}$ para 960 niños de 11-12 años
 $r = -.36^{***}$ para 853 niños de 12-13 años
 $r = -.31^{***}$ para 913 niños de 13-14 años
 $r = -.38^{***}$ para el grupo total $N = 4.367$

(todos los coeficientes de correlación significativos $^{***} p < .001$)

ANSIEDAD y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Piers (1969), en el Manual del PH, informa de los resultados obtenidos por Mille en su Tesis publicada en 1966 entre el PH y la ansiedad medida por el siguiente instrumento:

Children's Manifest Anxiety Scale (Castaneda y otros, 1956)

$r = -.59^{**}$ para 275 niños de 9-10 años
 $r = -.65^{**}$ para 265 niños de 11-12 años
 $r = -.61^{**}$ para 231 niños de 13-14 años
 $r = -.54^{**}$ para 221 niños de 15-16 años
 $r = -.69^{**}$ para 191 chicos de 17-18 años

($^{**} = p < .01$)

DEPRESION y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Moyal (1977) con N = 225 sujetos de 10 a 12 años informa de una importante relación entre el PH y siete síntomas de depresión, que no describe exactamente en su estudio:

$$r = -.634$$

INDEFENSION-VULNERABILIDAD y RSE (Self Esteem Scale de Rosenberg)

Kaplan (1976) utilizando siete items del RSE (que según el autor suponen un refinamiento factorial de la escala de 10) y con una muestra de 7.618 sujetos de 12-13 años halla la siguiente correlación con 12 preguntas indicadoras de indefensión y con gran contenido depresivo y ansiógeno:

$$r = .48 \quad (p < .001) \quad (\text{las puntuaciones más elevadas en el "RSE" indican autodevaluación})$$

AJUSTE y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Moyal (1977) presenta un curioso instrumento que consta de 20 situaciones con 4 opciones de respuesta clasificadas por él como a) adaptativas, b) de indefensión, c) autoacusatorias y d) de queja externa. Trabaja con una muestra de 225 sujetos de 10 a 12 años. Con el PH halla las siguientes relaciones:

Moyal-Miezitis Stimulus Appraisal Scale

$$r = .45 \quad (p < .01) \quad \text{con respuestas adaptativas}$$

$$r = -.34 \quad (p < .01) \quad \text{con respuestas de indefensión}$$

$$r = -.37 \quad (p < .01) \quad \text{con respuestas autoacusatorias}$$

$$r = -.24 \quad (p < .02) \quad \text{con respuestas de queja externa}$$

LOCUS DE CONTROL y SEI (Self Esteem Inventory de Coopersmith)

Es esta una variable repetidamente relacionada con la autoestima. Se espera una relación positiva entre control interno y autoestima elevada. Como en las escalas de "locus de control" las puntuaciones mas altas corresponden a control externo, las correlaciones en la línea esperada serán negativas.

Prawat y otros (1979), que utilizan la forma B de Coopersmith (que correlaciona .80 con la larga), con una N = 499 sujetos de 8 a 17 años, describen los siguientes resultados:

Locus of Control (Nowicki y Strickland, 1973)

r = -.61 (chicos) y r = -.60 (chicas) de 8 a 12 años
 r = -.60 (chicos) y r = -.63 (chicas) de 12 a 14 años
 r = -.66 (chicos) y r = -.58 (chicas) de 15 a 15 años
 (todas las correlaciones con $p < .01$)

Borges y otros (1980) con una muestra de 169 sujetos de 19 a 35 años (85 hombres y 84 mujeres):

Internal-External locus of Control Scale (Rotter, 1966)

r = -.25 ($p < .05$)

LOCUS DE CONTROL y PH (Piers-Harris Children's Self Concept Scale)

Gordon (1977) con N = 113 de 9-10 años (60 chicos y 53 chicas)

Locus of Control (Nowicki y Strickland, 1973)

r = -.26 ($p < .01$) grupo total
 r = -.28 ($p < .05$) chicos
 r = -.21 (n.sig.) chicas

Moyal (1977) con N= 225 chicos de 10 a 12 años ; la misma escala:

Locus of Control (Nowicki y Strickland, 1973)

r = -.57 ($p < .01$)

NEUROTICISMO Y EXTRAVERSION Y SEI (Self Esteem Inventory, Coopersmith)

Bagley y Evan-wong(1975), con una muestra de 143 chicos y 131 chicas de 14 a 15 años, e inspirandose en la solución factorial hallada por Eysenck y consistente en dos factores como componentes principales (neuroticismo y extraversión), aplicaron el mismo método al SEI (método Promax) obteniendo un factor de segundo orden que correspondería a "infelicidad y baja autoestima" y otro de "confianza social y extraversión". El primer factor correlaciona con el Neuroticismo de Eysenck:

$r = .389$ ($p < .01$) en chicos y $r = .404$ ($p < .01$) en chicas

El segundo factor con la Extroversión de Eysenck:

$r = .347$ ($p < .01$) en chicos y $r = .356$ ($p < .01$) en chicas

MOTIVACIÓN DE LOGRO y SEI (Self Esteem Inventory, Coopersmith)

Prawat y otros (1979) con la forma B del Coopersmith, $N = 499$ de 8 a 17 años y la puntuación compuesta con notas de curso y, Hermans' Prestatie Motivatie Test (Hermans, 1972)

$r = .29^{\circ}$ (chicos) y $r = .46^{**}$ (chicas) de 8 a 11 años

$r = .33^{\circ}$ (chicos) y $r = .42^{**}$ (chicas) de 12 a 14 años

$r = .49^{**}$ (chicos) y $r = .42^{**}$ (chicas) de 15 a 17 años

($^{\circ} = p < .05$) y ($^{**} = p < .01$)

CREATIVIDAD y SEI (Self Esteem Inventory, Coopersmith)

Jaquish y Ripple (1981) estudian la relación entre Pensamiento Divergente (Guilford, 1967) y el SEI adaptado a adultos:

Fluidez Flexibilidad Originalidad

$r = -.04$ $r = -.01$ $r = -.01$ (18 a 25 años) $N = 70$

$r = .17$ $r = .17$ $r = .15$ (26 a 39 años) $N = 58$

$r = .29^{\circ}$ $r = .30^{**}$ $r = .31^{**}$ (40 a 60 años) $N = 51$

$r = .41^{***}$ $r = .43^{***}$ $r = .13$ (61 a 84 años) $N = 39$

($^{\circ} = p < .05$) ($^{**} = p < .01$) y ($^{***} = p < .001$)

4.3.4.4 Relaciones entre los instrumentos seleccionados

Encontramos tres estudios que comparan entre sí estos instrumentos. Ninguno de ellos los incluye a todos, por lo que veremos las relaciones por separado.

Los instrumentos que aquí se comparan son:

- SEI Self Esteem Inventory de Coopersmith (1967)
- PH Piers-Harris Children's Self-Concept Scale de Piers y Harris (1969)
- RSE Self-Esteem Scale de Rosenberg (1965)
- TSCS Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1964)

TSCS - RSE

Simpson y Boyle (1975), con una muestra de sujetos de 19 años con igual número de hombres que de mujeres.

$r = .59$ ($p < .01$) para $N = 160$

SEI - PH

Franklin y otros (1981) hallan las siguientes correlaciones

$r = .75$ ($p < .001$) para $N = 248$ chicos de 9 - 10 años

$r = .81$ ($p < .001$) para $N = 321$ chicos de 12 - 13 años

$r = .78$ ($p < .001$) para $N = 569$ del grupo total.

SEI - TSCS

Gray-Little y Applebaum (1979) relacionan entre sí, de una forma indirecta, el Coopersmith con el Tennessee, esto es, viendo como se relacionan éstos con otras variables. El grupo total de sujetos estaba compuesto en igual número por blancos y negros y hombres y mujeres. Las edades de los sujetos eran de 12 a 16 años. Hay que tener en cuenta en este estudio que los sujetos que contestaron SEI no fueron los mismos que respondieron al TSCS, lo que permanecieron iguales fueron las otras variables. Al SEI $N = 372$, y al TSCS $N = 363$.

<u>SEI</u>	<u>TSCS</u>	<u>OTRAS VARIABLES</u>
r = .19 **	r = .12	Educación de la madre
r = .15*	r = .16*	Educación del padre
r = .07	r = -.02	Ocupación del padre
r = -.17**	r = -.08	Número de hijos
r = .26**	r = .20**	Rendimiento (Iowa Test of Basic Skills)
r = .20**	r = .19**	CI (Forma L del Otis-Lennon)

(* significa $p < .05$, y ** $p < .001$, según los autores)

Gray-Little y Applebaum concluyen respecto a estos instrumentos diciendo que el SEI parece estar más relacionado con factores demográficos, revelar más diferencias raciales y ser más predictivo. El TSCS presenta menor relación con los factores demográficos, no revela diferencias raciales y sería, por tanto, más libre de cultura.

Comentario

No nos parece posible llegar a ningún tipo de conclusión en cuanto a las relaciones de estos instrumentos entre sí. Como es evidente, los datos presentados por los distintos autores difieren en cuanto a las edades de los sujetos y al número de los mismos, aparte de muchas otras variables que no resultan tan evidentes pero que, con seguridad afectan a los datos.

Parece, sin embargo, que se puede observar una tendencia que parece lógico prever, es decir, que aquellos instrumentos de medida que se basan en el mismo supuesto teórico (los que la conciben como el resultado de distintos aspectos del autoconcepto) están más correlacionados entre sí que con el restante (el que está formado por ítems puramente autoevaluativos sin referencia a aspectos concretos).

CAPITULO V. EL PROBLEMA

5.1 Problema nº 1

Uno de los aspectos que primero nos inquietaron al al revisar la literatura sobre el area de la autoestima fue la utilización indiscriminada de los términos autoestima y autoconcepto. A nuestro entender, la confusión o falta de diferenciación terminológica y conceptual entre autoestima y autoconcepto constituye en primer problema que dificulta la evolución de conocimientos sobre el area.

En el apartado anterior hemos señalado que la razón más importante para trabajar con las pruebas seleccionadas es que son, con diferencia, las más utilizadas con adolescentes (y algunas tambien con adultos). Pues bien, estas pruebas, tres de ellas concretamente, son mencionadas en la literatura y entendidas indistintamente como de autoconcepto y de autoestima.

A continuación recogemos una pequeña muestra de ejemplos que sostienen nuestra afirmación.

Comenzando por la prueba de Coopersmith, el SEI, conviene decir que, en este caso, la denominación que le dan los autores que la han venido utilizando no es, en principio, achacable a su propia confusión sino al mismo nombre de la prueba: "Self-Esteem Inventory". Sin embargo, tambien en este caso encontramos falta de diferenciación. Campbell (1967) que utiliza el SEI, titula su artículo "Escuela y Autoconcepto"; Many y Many (1975), que estudian la relación entre ansiedad y autoestima y el SEI para medir esta última, utilizan a lo largo del artículo los dos términos indistintamente.

Otros autores conciben el SEI como prueba de autoestima. Este es el caso de Ziller y otros (1969) que utilizan el SEI como criterio para la validación convergente de su instrumento no-verbal de medida de la autoestima, y de Karmos y Karmos (1979) que lo utilizan para validar en el mismo sentido su test ("The Sliding Person Test of Self-Esteem")

añadiendo también el P-H. Finalmente, Gray-Little y Appelbaum (1979) titulan su artículo con el nombre "Autoestima" y la operativizan mediante el SEI y el TSCS.

En el caso del P-H la confusión es también evidente. Piers y Harris denominan su prueba "Children's Self Concept Scale" y, sin embargo, Piers (1977) utiliza el título autoestima para encabezar su artículo y emplea su propio test. Moyal (1977) y Gordon (1977) realizan la misma operación. Prystula y otros (1978) titulan su artículo con ambas denominaciones utilizadas como sinónimos.

Veamos ahora lo mismo respecto al TSCS. Titulando su artículo "autoestima" y operativizándolo mediante las puntuaciones totales del Tennessee Self Concept Scale, encontramos, entre otros, a Simpson y Boyle (1975), O'Donnell (1979) y Lewis y otros (1980). Hines y Berg-Cross (1981), aunque realizan una crítica a este tipo de pruebas en cuanto a la valoración de cada elemento y de las subescalas (en el primer caso por considerar inadecuado darle el mismo peso a cada elemento y en el segundo por no tener en cuenta que las subescalas pueden no tener la misma importancia para los distintos sujetos), para estudiar la autoestima en relación con la raza, operativizan la primera mediante el TSCS. Emplean también el Index of Adjustment and Values (Bills, 1975) y un instrumento diseñado por ellos: Trait Evaluation Scale. En la siguiente frase se recoge, al menos cierta inquietud:

El que menos de un 18% de los 180 sujetos se pudieran categorizar en altos, medios y bajos en autoestima mediante los tres índices demuestra la necesidad de que los investigadores presten más atención a las bien documentadas dificultades metodológicas en la medición de la autoestima. (Hines y Berg-Cross, 1981, pág. 279).

Nosotros creemos que es grande la confusión a la que esta situación conduce y consideramos importante aclarar la terminología que podría llevar a confusiones que dificulten, aún más, este campo.

A partir de la constatación de esta situación planteamos el primer problema:

Problema nº 1

"¿Se corresponden exactamente el constructo autoconcepto y el constructo autoestima o están simplemente relacionados sin ser idénticos?".

5.2 Problema nº 2

En relación con este segundo problema vamos a tener en cuenta las opciones que han sugerido Wells y Marwell (1976) y que conectan los supuestos teóricos con las dimensiones que se espera que configuren los dos constructos.

El problema que plantearémos a continuación no es ajeno al ya enunciado pues supone una nueva forma de plantearnos la posible delimitación entre el constructo autoestima y el autoconcepto. Sin embargo, en este caso la diferencia la trataremos de hallar en la propia estructura interna de los constructos en lugar de hacerlo comparándolos externamente entre sí.

Si seguimos a Wells y Marwell (1976), existen varias posibilidades en cuanto a la configuración interna de las pruebas para poder concluir que éstas están midiendo autoestima:

- Si suponemos que la autoestima es un aspecto unidimensional del autoconcepto, deberíamos hallar en las pruebas que miden autoestima una sola dimensión.

- Si consideramos que la autoestima es un aspecto general resultado de la medición del autoconcepto podremos hallar varias dimensiones correspondientes a diversas áreas de aplicación del autoconcepto.

La primera suposición sería, en principio, menos conflictiva que la segunda, pues en la última tendríamos que analizar cada una de las dimensiones y ver la correspondencia que tienen entre sí.

Nosotros no hacemos ninguna suposición a priori y simplemente

nos preguntamos:

Problema nº 2

"¿Son iguales los constructos autoestima y autoconcepto en cuanto al número de dimensiones?"

5.3 Problema nº 3

En relación con los dos problemas anteriores vamos a intentar delimitar un tercer problema que, a nuestro entender, tiene consecuencias muy serias para el progreso en esta línea de investigación. Las pruebas de autoconcepto, es decir, las que tratan de cubrir diversas áreas de actuación y diversos aspectos de sí mismo, al entenderse como pruebas de autoestima han dado lugar a estudios de comprobación de la teoría en los que se trata de ver si determinadas relaciones con los "otros significativos" y determinadas actuaciones del sujeto afectan al valor que éste se otorga a sí mismo.

Estos estudios se basan fundamentalmente en el Interaccionismo Simbólico y en teorías relacionadas. Por citar algunos supuestos teóricos, mencionemos a Festinger (1954) quien, a partir de la teoría de la comparación social, dice que, en ausencia de patrones objetivos de comparación, la gente utiliza a los "otros significativos" de su entorno como base de información sobre su propio valor. También Llyman y Singer (1967) afirmaron que la conciencia del propio valor se construye a través de comparaciones sociales. En general se supone que cualquier actuación positiva y valorada en una sociedad concreta así como la aceptación por parte de los demás serán factores que influyan en el grado de autoestima.

Pues bien, a partir de estas concepciones teóricas y otras similares, se han realizado múltiples estudios que pretenden comprobar la teoría de que determinadas variables determinarán la autoestima de los sujetos utilizando "tests de autoconcepto" como definición operativa

de la autoestima. Estos cuestionarios pretenden cubrir el area del autoconcepto incluyendo entre sus items algunos que se refieren a relaciones con los compañeros, con los padres, al rendimiento escolar, etc.

Veremos a continuación algunos ejemplos de esta situación aunque limitados a las pruebas que hemos seleccionado.

Con respecto al SEI, Growe (1980) pretende comprobar que la conducta de los padres influye en la autoestima de los hijos y mide la primera mediante la información que dá el niño sobre la conducta de sus padres hacia él y la segunda mediante el SEI. La correlación que aparece entre ambas variables la interpreta como comprobación de la influencia del mencionado antecedente pero, dado que el SEI tiene 8 items que se refieren a relaciones con los padres, ¿no sería lógico esperar que dicha correlación esté artificialmente inflada?

En la misma línea, Piers (1969) habla de las variables que se esperaba correlacionaran con autoestima y cita, por ejemplo, las prácticas de crianza. Respecto de ellas, menciona el estudio de Cox (tesis doctoral, 1966) quien, utilizando el P-H para definir operacionalmente la autoestima, encuentra que la autoestima está positivamente asociada con la percepción por parte de los niños de sus padres como cariñosos ($r = .56, p < .05$) y que la controversia entre los padres respecto a la conveniencia de adoptar actitudes cariñosas o rechazantes hacia el niño está negativamente asociada a su autoestima ($r = -.24, p < .05$). En resumen, el análisis de las correlaciones múltiples del estudio de Cox muestra que el 72% de la varianza en autoestima está asociada con prácticas de crianza. Además, encuentra este mismo autor que la aceptación de los compañeros muestra una correlación de $r = .61 (p < .01)$ con el P-H.

Respecto a este estudio hacemos la misma consideración anterior: ¿no será inapropiado utilizar el P-H en esta investigación, no sólo por no poder inferir causalidad a partir de un diseño correlacional, como bien señala el autor, sino también por incluir el P-H elementos

que pertenecen al universo de variables antecedentes y hacer esto que la correlación resulte artificialmente inflada?

Algo similar sucede respecto al rendimiento escolar. C.M. Rogers y otros (1978) suponen que un rendimiento satisfactorio comparado con el de los grupos de referencia "aumentará" el sentimiento del propio valor. Es decir, dará lugar a puntuaciones más elevadas en el P-H. Mecalfe (1981) pone a prueba la hipótesis de que el rendimiento escolar afecta a la autoestima, entendiendo que dará lugar a una puntuación más alta en el P-H. Pues bien, el test de Piers y Harris está compuesto en parte por elementos referentes al rendimiento escolar. Volvemos a tener que desconfiar de los resultados.

En cuanto al TSCS, aunque el autor de la prueba, Fitts, presenta en el Manual (1965) diversas posibilidades en cuanto a subpuntuaciones, los investigadores que emplean esta prueba suelen utilizar como indicador de autoestima la puntuación total (Simpson y Boyle, 1975; Williams y Cole, 1968; Gray-Little y Applebaum, 1979), de ahí que la situación respecto al TSCS sea comparable con las descritas anteriormente al hablar de las otras pruebas.

Pues bien, esta situación que nos encontramos al revisar el estado actual de la medición de la autoestima y la consideración de que las pruebas de autoconcepto incluyen, en principio, las dimensiones cognitiva, comportamental y evaluativa y elementos referentes a áreas de actuación con los padres, con los compañeros, en la escuela, etc, añadida al hecho de que la teoría de la autoestima requiere para su comprobación estudios sobre la influencia de variables similares, nos lleva a plantearnos el tercer problema:

Problema nº 3

¿Son adecuadas las pruebas "de autoconcepto" para definir operacionalmente el constructo autoestima en estudios de validación de la teoría?

106,

CAPITULO VI. HIPOTESIS Y DISEÑOS

Para dar una respuesta tentativa al Problema nº 1, referente a la relación autoestima/autoconcepto vamos a partir de un primer supuesto.

6.1 Supuesto nº 1

"El constructo autoconcepto y el constructo autoestima no son idénticos pero están relacionados, siendo la autoestima un constructo más restringido e incluido en el autoconcepto."

Para poder aceptar este supuesto deberán cumplirse, al menos, las siguientes hipótesis:

6.1.1 Hipótesis nº 1

"Si el constructo autoconcepto (operativizado por los tests SEI, P-H y TSCS) y el constructo autoestima (operativizado por el RSE) se solapan entre sí, entonces hallaremos correlaciones positivas entre el RSE y todos los demás".

6.1.2 Hipótesis nº 2

"Si el constructo autoestima (operativizado mediante el RSE) está incluido en el constructo autoconcepto (operativizado mediante el SEI, P-H y TSCS) pero supone un universo más restringido, entonces las correlaciones entre cada uno de los instrumentos que operativizan el constructo autoconcepto (SEI, P-H y TSCS) serán superiores a las obtenidas entre cualquiera de estos y el instrumento que operativiza la autoestima (RSE)".

6.1.3 Hipótesis nº 3

"Si el constructo autoestima (operativizado por el SE) está incluido en el constructo autoconcepto (operativizado por el SEI, P-H y TSCS) y supone un universo más restringido, entonces en un análisis factorial de los cuatro instrumentos hallaremos un factor en el cual saturan los cuatro pero sea la saturación del RSE inferior a la de los demás."

6.2 Supuesto nº 2

El Problema nº 2 trata sobre la estructura interna de las pruebas en cuanto al número de dimensiones. En relación con él partiremos también de un supuesto que se podrá mantener, en principio, si se cumplen determinadas hipótesis con él relacionadas.

"El constructo autoconcepto y el constructo autoestima no son iguales en cuanto al número de dimensiones que los configuran. El constructo autoestima tendrá una dimensión única, mientras que el constructo autoconcepto estará constituido por varias dimensiones"

6.2.1 Hipótesis nº 4

"Si la autoestima (operativizada mediante el RSE) constituye una sola dimensión, entonces el análisis factorial de esta escala arrojará un único factor en el cual saturarán todos los elementos de la misma".

6.2.2 Hipótesis nº 5

"Si el autoconcepto (operativizado mediante el SEI) está constituido por varias dimensiones que tengan como característica común estar midiendo autoestima, entonces un análisis de la estructura interna del SEI arrojará varios factores correspondientes a diversas áreas del autoconcepto cuyo análisis factorial de segundo orden los reunirá en un solo factor."

6.2.3 Hipótesis nº 6

"Si el autoconcepto (operativizado mediante el P-H) está constituido por varias dimensiones que tengan como característica común estar midiendo autoestima, entonces un análisis de la estructura interna del P-H arrojará varios factores correspondientes a diversas áreas del autoconcepto cuyo análisis factorial de segundo orden los reunirá en un solo factor".

6.2.4 Hipótesis nº 7

"Si el autoconcepto (operativizado mediante el TSCS) está constituido por varias dimensiones que tengan como característica común estar midiendo autoestima, entonces un análisis de la estructura interna del TSCS arrojará varios factores correspondientes a diversas áreas del autoconcepto cuyo análisis de segundo orden los reunirá en un único factor."

6.3 Supuesto nº 3

En relación con el tercer problema planteamos lo siguiente:

"Las pruebas de autoconcepto no son apropiadas para definir operacionalmente el constructo autoestima por incluir dimensiones que podrían solaparse con las variables generalmente consideradas como antecedentes, correlatos o consecuencias de la autoestima, lo que impediría una comprobación de la teoría de la autoestima."

6.3.1 Hipótesis nº 8

"Si el SEI incluye entre sus dimensiones relaciones con los padres, con los compañeros y con la escuela como áreas concretas de la autovaloración del sujeto, entonces el análisis factorial del SEI mostrará factores interpretables como "relaciones con los padres", "relaciones con los compañeros" y "relaciones con la escuela" y estos factores estarán correlacionados."

6.3.2 Hipótesis nº 9

"Si el P-H incluye entre sus dimensiones rendimiento escolar, aceptación por parte de los demás, ansiedad y aspecto físico como áreas concretas de la autovaloración del sujeto, entonces el análisis factorial del P-H arrojará factores interpretables como "rendimiento escolar", "aceptación por parte de los demás", "ansiedad" y "aspecto físico" y estos factores estarán correlacionados."

6.3.3. Hipótesis nº 10

"Si el TSCS incluye entre sus dimensiones el yo físico, ético-moral, social, personal y familiar, como áreas concretas de la autovaloración del sujeto, entonces el análisis factorial del TSCS arrojará factores interpretables como yo "físico", "ético-moral", "social", "personal" y "familiar" y estos factores estarán correlacionados".

6.4 Diseño nº 1

(Correspondiente a las hipótesis nº 1 y nº 2)

La verificación de estas dos hipótesis la entendemos como una simple aproximación para estudiar el grado de relación entre los dos constructos y a título fundamentalmente orientativo.

a) Estudios previos.

Los estudios correlacionales que han incluido las pruebas objeto de nuestra investigación se reducen a tres, al menos que nosotros hayamos encontrado.

TABLA nº 1

Correlaciones previas entre los cuatro tests utilizados.

Autores	Correlación	Tests
Grandall (1973)	$r = .60$	SEI - RSE
Franklin y otros (1981)	$r = .78$	SEI - P-H
Simpson y Boyle (1975)	$r = .59$	TSCS - RSE

A pesar de no ser comparables, la correlación entre el SEI y el P-H parece más fuerte que las demás lo que no sería extraño dadas las similitudes entre las dos pruebas, especialmente en cuanto al número de opciones de respuesta que son dos en ambos.

Estos resultados previos permiten suponer que se cumplirá la Hipótesis nº 1, referente a la existencia de correlaciones positivas entre todos ellos. Sin embargo, no nos orientan en cuanto a la Hipótesis nº 2 que supone esperar correlaciones más altas entre SEI, P-TSCS que entre el RSE y todos ellos.

b) Población

Definimos la población como aquella formada por adolescentes escolarizados madrileños de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 17 años.



BIBLIOTECA

c) Muestra

Como representación de esa población trabajaremos con una muestra constituida por 111 sujetos de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. Esta muestra la integran alumnos del colegio Base de Madrid y nos referiremos a ella como Muestra B. Podemos considerar este colegio entre aquellos clasificados como de clase media-alta.

TABLA nº 2

Descripción de las características de la Muestra B. Colegio Base.

Sexo	Mujeres (N = 55)			Hombres (N = 56)			Total
Edad	12	14	16	12	14	16	
N	20	22	13	14	18	24	111

d) Variables

Las variables cuya correlación vamos a estudiar son las puntuaciones totales de las cuatro pruebas. Esta se corregirán siguiendo las instrucciones de los respectivos manuales.

Control de variables:

- Sexo: se incluye un numero igual de sujetos de cada sexo.
- Edad: el número de sujetos de cada edad se mantiene aproximado. (Se realizará un análisis de varianza para cada prueba para comprobar los efectos de estas dos variables en los totales de cada test.)
- Efecto del sexo del experimentado : Las pruebas las pasarán un hombre y una mujer.
- Orden de las pruebas: Se colocarán en todos los órdenes y se repartirán al azar a los sujetos.

- Inteligencia: Se eliminarán aquellos sujetos con un CI superior a 140 e inferior a 100 en el Weschler.
- Rendimiento: Se eliminarán los repetidores.
- Motivación: Se sugiere que todos aquellos que no deseen colaborar pueden retirarse. Se lee al comienzo una nota indicando el objetivo perseguido por la investigación en la cual se garantiza reserva total en los resultados individuales. Se permite el uso de seudónimos.
- Hora del día: se pasan todas las pruebas por la mañana.

e) Análisis de datos:

- Se realizará una correlación producto-momento entre los totales de las cuatro pruebas.

En relación con la Hipótesis nº 1 se pondrá a prueba la hipótesis estadística (H_0): $r = 0$ frente a la alternativa (H_1): $r > 0$. Esto se hará con un nivel de significación de .05.

En relación con la Hipótesis nº 2 se pondrá a prueba la hipótesis estadística (H_0): $r_{(ac-ac)} = r_{(ac-ae)}$ frente a la alternativa (H_1): $r_{(ac-ac)} > r_{(ac-ae)}$ para cada par de pruebas de autoconcepto.(1). El nivel de significación será de .05.

f) Decisión: A partir de los contrastes descritos se tomará una decisión respecto a las hipótesis mencionadas que, a su vez, afectarán a contenido del Supuesto nº 1.

(1) : $r_{(ac-ac)}$ y $r_{(ac-ae)}$ significan respectivamente correlacion entre dos pruebas de autoconcepto y correlacion entre una de autoconcepto y una de autoestima.

6.5 Diseño nº 2

(Correspondiente a la Hipótesis nº 3)

La verificación de la Hipótesis nº 3 se encuadra en un diseño multivariado. La técnica utilizada será el análisis factorial.

a) Estudios previos

No hemos hallado ningún estudio que pueda orientarnos al respecto.

b) Población

c) Muestra

d) Variables

(Son comunes al Diseño nº 1).

e) Análisis de datos

Se hará un análisis factorial.

El método de factorización será el de "Factores Principales".

Se rotarán los ejes mediante el procedimiento oblicuo Cuartimin

Directo. (Ver apartado 6.6)

f) Decisión

Aceptaremos la hipótesis nº 3 si en el análisis factorial hallamos un factor en el que saturen todos los tests y el RSE tenga saturaciones inferiores a las de los demás.

Como ya hemos indicado al hablar de las Hipótesis 1 y 2, la comprobación de estas tres primeras hipótesis supone unos requisitos mínimos para aceptar que se pueden diferenciar el constructo autoconcepto del constructo autoestima, pero admitimos cierta "debilidad" en las mismas ya que, además de las diferencias en las que nos centramos en este estudio, existen importantes diferencias entre las pruebas como su longitud, sus opciones de respuesta y el contenido específico de cada una.

6.6 Diseño nº 3

(Correspondiente a las Hipótesis nos 4,5,6,7,8,9 y 10)

Recogeremos aquí los aspectos comunes de los diseños correspondientes a las hipótesis mencionadas puesto que las líneas generales de la investigación van a ser las mismas para los cuatro tests.

- a) El problema teórico puede entenderse como de validez de contenido, o mejor, como análisis de la estructura interna de los tests.
- b) La técnica utilizada en la investigación será fundamentalmente el análisis factorial.

En la realización de investigaciones sobre autoestima el análisis estructural generalmente significa análisis factorial, siendo la excepción más importante la utilización de escalas acumulativas (referencia a Rosenberg). (Wells y Marwell, 1976, pág. 175).

- c) El método de factorización será el de Factores Principales (PFA) por las siguientes razones:

- Porque, según Gorsuch (1974), el PFA es apropiado cuando se desea una condensación eficaz de las variables, siendo el primer factor la mejor condensación única. Es especialmente adecuado para análisis factorial de tipo exploratorio, para examinar la estructura de un área determinada y representada por diversas variables y para identificar dimensiones conceptuales básicas que puedan examinarse en futuras investigaciones. Su ventaja es representar la mayor proporción de varianza de las variables con las mínimas dimensiones posibles.

Aunque un patrón factorial principal sea quizá más complejo que otros tipos, a veces proporciona una representación más conveniente de un conjunto particular de variables. Puesto que el patrón factorial principal no se restringe a coeficientes positivos puede reproducir tanto correlaciones positivas como negativas. Entonces, este tipo de solución puede aplicarse a cualquier matriz de correlación. (Harman, 1980, pág. 127)

- Porque cada factor sigue un orden decreciente en cuanto a varianza explicada y a nosotros nos interesa especialmente poder observar en qué orden se sitúa un posible factor de "autoestima específica"

en la jerarquía de factores de autoconcepto.

- Porque, en igualdad de condiciones, el número de factores es menor (principio de parsimonia).

Sin embargo, cuando lo consideremos conveniente para realizar comparaciones con otros resultados de análisis que hayan utilizado otro método factorial, analizaremos nuestros datos mediante el método de Componentes Principales (PCA).

d) La rotación será oblicua por dos razones fundamentales, primera porque los modelos de autoestima que orientan los cuestionarios suponen una interrelación entre las dimensiones y, segundo, porque el modelo que queremos comprobar supone una posible abstracción de diversas dimensiones hasta conformar una sola que debería ser autoestima global y la comprobación de dicho modelo requiere un análisis de segundo orden. Los factores de segundo orden deben extraerse a partir de una rotación oblicua inicial, y no a partir de una rotación ortogonal. Además, según Harman (1980), la rotación oblicua es más flexible y no impide que surja una solución ortogonal si, de hecho, esa es la mejor solución.

Concretamente utilizaremos la rotación Quartimin Directa adaptada a Fortran IV en el sistema IBM 360 por Jennrich y Sampson (1966).

e) Población: Adolescentes españoles escolarizados.

f) Muestra: La muestra la constituirán un mínimo de 500 sujetos debido a que una de las pruebas, el TSCS, consta de 100 ítems y conviene tener en cuenta la recomendación de los factorialistas de utilizar una razón de 5/1 entre el número de sujetos y el de variables. Los sujetos que constituyen la muestra provendrán fundamentalmente de Madrid y de sus alrededores, aunque también habrá de otras provincias. Habrá un número similar de sujetos de ambos sexos.

La idea es que la muestra sea lo más heterogénea posible con el fin de que en el análisis factorial no se produzca una influencia de la tendencia específica de un grupo sino que, de existir estas tendencias, se compensen entre sí.

TABLA N° 3

MUESTRA A

N = 504

Descripción de la muestra

Centro y localidad	N	edad	sexo
Colegio Base (Madrid)	111	11-16	ambos
Neil Armstrong (Madrid)	38	12-15	ambos
Inst. P. Mateo Sagasta (Logroño)	40	12-15	ambos
Inst. Nacional Mixto Fray Antón de León (Villacastín)	55	12-15	ambos
La Hispanidad (Alcorcón)	47	11-14	ambos
M ^a Antonia Gañalons (S. Fernando de Henares)	29	13-14	chicas
Ramón y Cajal (Parla)	29	13-14	ambos
S. Vicente Ferrer (Alcobendas)	70	12-15	ambos
Serna (Madrid)	85	11-17	ambos

g) Variables:

Las variables objeto de análisis serán cada uno de los items de cada test. En el Apéndice A se recoge la versión de cada prueba tal como fué presentada a los sujetos. Aquí diremos simplemente el número de variables de cada una:

SEI: 58 variables y dos opciones de respuesta.

P-H: 80 variables y dos opciones de respuesta.

TSCS: 100 variables y cinco opciones de respuesta.

RSE: 10 variables y cuatro opciones de respuesta.

Control de variables:

Para la muestra total el control no será tan severo como el de la submuestra que hemos descrito previamente y con la que que ponen a prueba las Hipótesis nº 1, 2 y 3. Ello se debe a que en este caso no estamos comparando las pruebas entre sí sino analizando la estructura interna de cada una.

Se mantienen iguales los controles de:

-Efecto del sexo del experimentador.

-Orden de las pruebas.

-Hora del día.

-Motivación.

No se controla la inteligencia ni el rendimiento.

El sexo y la edad se mantienen aproximadamente equivalentes pero no se realiza el mismo control que para la Muestra B.

(Ver pág.

h) Análisis de datos:

Para todas las hipótesis a las que nos referimos en este diseño será común la utilización del análisis factorial con las características ya descritas.

Analizaremos los factores resultantes y los compararemos con lo que cada hipótesis predice, teniendo en cuenta especialmente en las tres últimas el significado psicológico de los factores, compararemos los resultados con los obtenidos por otros autores a partir de las mismas pruebas y sugeriremos nuevas hipótesis que permitan seguir esclareciendo el problema en mayor profundidad.

CAPITULO VII. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACION

7.1 Obtención de las pruebas:

Quando hubimos revisado a fondo la literatura sobre el tema y especialmente a los autores que presentan crítica metodológica y de instrumentos de medida concretos, solicitamos que nos enviaran de los Estados Unidos las siguientes pruebas con sus respectivos manuales:

- Piers-Harris Children's Self Concept Scale (P-H)
- Tennessee Self Concept Scale (TSCS)
- Index of Adjustment and Values
- Self-Social Esteem Test

(Las dos últimas no las hemos utilizado en este trabajo por razones ya expuestas en el mismo)

El Self-Esteem Inventory lo obtuvimos de Coopersmith (1967, Apéndice A, pág. 265) (SEI)

La Rosenberg Self-Esteem Scale la tomamos de Rosenberg (1973, Apéndice A.)

7.2 Traducción de las pruebas

En la traducción tratamos de adoptar las expresiones americanas a las equivalentes españolas. El trabajo lo realizó la autora con ayuda de su marido quien, por haber vivido en los Estados Unidos hasta el año 1974, tenía posibilidad de interpretar fielmente el sentido de dichas frases.

A continuación, algunos profesores del equipo de Psicología Diferencial de esta Facultad realizaron un revisión de la traducción para añadir objetividad a la misma.

7.3 Experimento piloto

Se eligió un grupo de sujetos de 11-12 años por ser los que presumiblemente tendrían más problemas de comprensión y tardarían más tiempo en responder. Este grupo tuvo suficiente con dos horas y así se estableció el tiempo límite después de haber comprobado también que podían comprender el sentido de todas las expresiones.

7.4 Aplicación de las pruebas

a) Normas de aplicación: Casi todos los autores recomiendan en sus respectivos manuales que si se pasan las pruebas a sujetos en el entorno escolar se informe a los mismos de que se mantendrá su anonimato frente a profesores y compañeros. Esta sugerencia se tuvo en cuenta.

b) Procedimiento de aplicación: Se obtuvieron dos horas consecutivas libres de la mañana en todos los colegios. La autora pidió a los profesores que informaran simplemente de que se estaba realizando en la Universidad Complutense un investigación sobre la personalidad de los chicos y chicas, en la que el colegio no tenía nada que ver y que era libre la asistencia.

Una vez en el aula los experimentadores dieron las gracias al profesor y se quedaron solos con los alumnos. A estos se les leyó lo siguiente:

"En la Facultad de Psicología de Madrid estamos realizando una investigación para conocer mejor a los chicos y chicas españoles, por eso hemos solicitado del director de este centro que nos permitiera pasar dos horas con vosotros para que contestéis a una preguntas.

No son tests de inteligencia y los resultados son secretos.

- Nadie conocerá los resultados individuales excepto nosotros dos.

- Cuando acabe la investigación aquellos de vosotros que esteis interesados en saber los resultados os podeis poner en contacto con nosotros para saber vuestro resultado concreto comparado con la tendencia general.

Creemos que es muy importante lo que estamos haciendo por eso, si alguno de vosotros no tiene ganas de colaborar por las razones que sean, puede salir de la clase.

Se esperó un par de minutos. (Solamente hubo un chico, del colegio ase, que abandonó la clase)

Ahora os quiero pedir que contesteis libremente a las preguntas de estos cuestionarios y no dejéis ninguna sin contestar. En el caso

de duda cuando las posibilidades de respuesta sean "si" o "no" procurar señalar aquella que esté más de acuerdo con vosotros. Si no entenderais alguna frase podeis levantar la mano e iremos a explicarosla personalmente. Lo más importante es que seais muy sincero y contesteis individualmente. No copies lo que dice el compañero porque eso no tiene valor.

Tenemos dos horas y las distribuiremos de la siguiente forma: Una vez que hayais contestado a los dos primeros tests podeis salir cinco minutos a descansar fuera de la clase, luego volveis y contestais a los otros dos.

Os agradecemos vuestra colaboración ya que estais ayudando a que conozcamos mejor los problemas y los gustos de todos los jóvenes españoles. Eso ayudará a muchos otros y tambien a la larga a vosotrso mismos. Gracias."

A continuación se repartieron los tests y se les pidió que pusieran su nombre, el nombre del centro y la fecha además del sexo.

Se contestaron las preguntas sobre contenido de las frases y se procuró mantener una situación ordenada.

Al finalizar las dos horas (en los grupos de alumnos mayores antes) se recogieron las pruebas y se les dijo si querían preguntar algo más.

7.5 Corrección de las pruebas

Se corrigieron unicamente aquellas correspondientes a los alumnos del colegio Base y ello se hizo siguiendo las instrucciones de los manuales. La razón de elegir este centro para los análisis de los totales fué que era el único que reunía condiciones para poder controlar determinadas variables, cuyo control era necesario para las comparaciones entre pruebas: Pudimos obtener tres grupos de edad similares, todos los alumnos habían respondido previamente a pruebas de inteligencia y personalidad que nos permitían eliminar sujetos muy marginales, contamos con la colaboración del psicólogo del centro para informes sobre rendimiento, los sujetos estan bastante igualados en cuanto a nivel socioeconómico.

7.6 Técnicas empleadas

Sometimos nuestros datos perforados en tarjetas al ordenador IBM 360/65 del Centro de Cálculo de la Universidad Complutense.

Utilizamos los siguientes programas:

BMDP2D

BMDP4M

BMDP2V

Para otros análisis utilizamos la calculadora Texas TI-55 con la impresora PC.100C.

Descripción del proceso:

1. Perforamos en tarjetas cada puntuación directa para cada uno de los tests y obtuvimos una descripción de sus distribuciones así como de las distribuciones de las sub-puntuaciones de aquellos test que permitían dicha clasificación. Esto lo hicimos, como ya hemos mencionado, para la Muestra B (N = 111) y mediante el programa BMDP2D.

2. Comparamos las medias y las varianzas con las de los grupos normativos que presentan los autores en sus manuales correspondientes.

3. Hallamos un índice de la homogeneidad de cada prueba. Utilizamos la Formula de Kuder-Richardson 21 para el SEI y el PH que presentan dos opciones de respuesta y el índice α de Cronbach para los otros.

4. Realizamos un Análisis de Varianza de dos factores (sexo y edad) y efectos fijos mediante el programa BMDP2V.

5. Realizamos un análisis factorial de los cuatro test mediante el programa BMDP4M.

Hasta aquí trabajamos con las puntuaciones directas de los test y correspondientes solamente a la Muestra B.

6. A partir de la Muestra A (N = 504) perforamos las respuestas de cada sujeto a cada ítem y mediante el programa BMDP4M realizamos un análisis factorial de los elementos de cada test. Dimos instrucciones de utilizar el método de los Factores Principales y la rotación Dquart. Lo repetimos con el método de Componentes principales y rotación Varimax para comparar con los estudios que habían utilizado este último sistema.

sistema.

7. Realizamos un segundo análisis factorial de segundo orden para las pruebas SEI, P-H y TSCS y a partir de la matriz de correlaciones entre factores. Para ello utilizamos también el programa BMDP4M dando-le instrucciones de emplear el método de los Factores Principales y la rotación Dquart.

El proceso de selección de los centros escolares, obtención de permisos, preparación de las pruebas, etc, lo comenzamos en 1980 y continuó hasta el mes de mayo de 1981. A partir de esa fecha comenzamos la perforación de datos y el estudio de los programas de ordenados. El verano de 1981 lo empleamos en realizar diversos programas, muchos más de los que aparecen aquí reseñados, y análisis paralelos. Recogemos aquí únicamente lo que nos parece relevante para demostrar ciertos supuestos aunque, por supuesto, creemos que una investigación de este tipo simplemente prepara el terreno para seguir trabajando, y esto es especialmente cierto en este campo tan confuso y complejo.

CAPITULO VIII. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

8.1 Análisis de datos previos a la verificación de hipótesis

Vamos a presentar en este apartado ciertos datos que permitirán situar mejor los resultados específicos de la verificación de las hipótesis concretas. Se recogerán aquí, fundamentalmente, los índices de tendencia central y de dispersión que hemos obtenido para cada prueba, las comparaciones de dichos índices con los datos normativos de los manuales de los tests, los índices de homogeneidad y los análisis de los efectos del sexo y de la edad en cada prueba.

8.1.1 Datos estadísticos descriptivos obtenidos en nuestra muestra

TABLA nº 4

Puntuaciones Medias y desviaciones típicas de los cuatro tests obtenidas en la Muestra B (N = 111)

		<u>SEI</u>	<u>P-H</u>	<u>TSCS</u>	<u>RSE</u>
Total (N = 111)	\bar{X}	79,18	56,67	350,53	41,97
	s	15,5	8,82	27,25	4,33
Mujeres (N = 55)	\bar{X}	78,7	56,28	351,65	42,03
	s	14,18	9,63	24,97	4,26
Hombres (N = 56)	\bar{X}	79,92	57,01	349,54	41,91
	s	13,00	8,10	29,29	4,43
11-12 años (N = 32)	\bar{X}	84,65	57,60	357,64	41,32
	s	11,4	10,61	27,15	4,57
13-14 años (N = 40)	\bar{X}	78,34	56,05	351,7	42,42
	s	11,67	8,20	30,05	4,21
15-16 años (N = 39)	\bar{X}	74,8	56,50	342,54	42,08
	s	15,48	7,76	22,35	4,29

8.1.2 Comparaciones entre nuestros resultados y los datos normativos

Realizaremos estas comparaciones primero entre las varianzas y después entre las medias, puesto que los resultados de las primeras nos indicarán un tipo u otro de estadístico de contraste.

Esto lo haremos para el SEI, el P-H y el TSCS. No hemos hallado datos normativos para el RSE.

8.1.2.1 Comparaciones entre varianzas (Para $\alpha = 0,05$)

SEI

Datos de Coopersmith (1959):

Para N = 102 de 10-12 años, $\bar{X} = 82,3$, $s^2 = 134,56$

$$f = \frac{134,56}{182,25} = 0,738 \text{ (No significativa)}$$

P-H

Datos de Piers (1969) en el Manual.

Para N = 1.139 de 9 a 18 años, $\bar{X} = 51,84$, $s^2 = 192,37$.

$$f = \frac{192,37}{77,79} = 2,47 \text{ (Diferencia significativa)}$$

TSCS

Datos de Fitts (1965) en el Manual.

Para N = 626 de 12 a 68 años, $\bar{X} = 345,57$, $s^2 = 942,49$.

$$f = \frac{942,49}{742,75} = 1,26 \text{ (No significativa)}$$

Como podemos observar, nuestras varianzas unicamente difieren significativamente de los datos normativos originales en el caso del P-H. Aunque sólo reflejamos aquí los resultados de la comparación con el grupo total de Piers (1969), hemos realizado también comparaciones con otros subgrupos de edades más similares a las de los sujetos de nuestra muestra y hemos obtenido en todos los casos los mismos resultados.

8.1.2.2 Comparaciones entre medias (Para $\alpha = 0,05$)

SEI

Supuestas desconocidas las respectivas varianzas en la poblaciones pero iguales.

$$t = 1,8 \text{ (No significativa)}$$

P-H

Supuestas desconocidas las respectivas varianzas en las poblaciones pero distintas entre sí.

$$z = -5,17 \text{ (Diferencia significativa)}$$

TSCS

Supuestas desconocidas las respectivas varianzas en las poblaciones pero iguales.

$$t = -1,08 \text{ (No significativa)}$$

Volvemos a observar de nuevo la misma situación respecto al P-H . Podemos concluir diciendo que las muestras americanas difieren significativamente de la nuestra en sus puntuaciones medias y en sus varianzas en el P-H y no en el SEI ni en el TSCS.

8.1.3 Indices de homogeneidad

SEI: Kuder-Richardson 21 = .699

P-H: Kuder-Richardson 21 = .797

TSCS: Coeficiente α de Cronbach = .866

RSE: Coeficiente α de Cronbach = .632

Las diferencias que aparecen entre el TSCS y el RSE, que a primera vista pueden indicar inferioridad notable del RSE, deben observarse teniendo en cuenta la desproporción que existe en ambos tests en cuanto al número de elementos, siendo 100 en el TSCS y solamente 10 en el RSE.

8.1 4. Análisis de Varianza

Presentamos en las páginas siguientes los resultados de los análisis de varianza realizados sobre los cuatro tests para ver los efectos del sexo y de la edad.

Las variables independientes permitirán distribuir a los sujetos en una tabla de 2 X 3 . La edad formará tres grupos y el sexo dos. La distribución de los grupos es la siguiente:

		<u>sexo</u>		
		chicas	chicos	
	11-12	17	15	
<u>edad</u>	13-14	22	26	
	15-17	13	26	Total = 111

Encontraremos 6 análisis de varianza correspondientes al SEI, P-H, TSCS, RSE, RSE (Corregido como escala) y a la subescala del SEI "sí mismo" que está formada por items (26) que no se corresponden a los distintos roles. Esta subescala la analizamos al encontrar diferencias significativas debidas a la edad en el SEI y para ver si se debían esas diferencias a las subescalas del "autoconcepto aplicado a distintas áreas de actuación" o al sí mismo.

Comprobamos que sigue existiendo una F significativa en la subescala del SEI aunque en este caso ya no sería significativa al .01.

TABLA nº 5

ANALISIS DE VARIANZA DEL SEI

Efectos fijos: SEXO Y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRÁTICA	F	PROB.F
MEDIA	166007.37500	1	166007.37500	3527.44360	0.0
SEXO	41.72266	1	41.72266	0.98708	0.323
EDAD	564.42188	2	282.21094	6.67602	0.002
INTERACCION	21.12109	2	10.56055	0.24564	0.779
ERROR	4436.19922	105	42.26685		

Si establecemos $\alpha = .05$, encontramos que los tres grupos de edad difieren significativamente en sus puntuaciones en el SEI.

Mediante el contraste de Sheffé detectamos que las diferencias significativas aparecen unicamente al comparar el grupo de 12 con el de 16 años.

TABLA nº 6

ANALISIS DE VARIANZA DEL P-H

Efectos fijos: SEXO Y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRATICA	F	PROB.F
MEDIA	224270.21250	1	224270.21250	4239.01563	0.0
SEXO	21.73047	1	21.73047	0.35742	0.550
EDAD	50.69922	2	25.34961	0.31750	0.725
INTERACCION	115.70703	2	57.85352	0.74965	0.475
ERROR	8283.37500	105	78.84166		

Podemos observar a partir de la salida de ordenador que ninguna de las F son significativas al 5%.

TABLA nº 7ANALISIS DE VARIANZA DEL TSCS

Efectos fijos: SEXO Y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRATICA	F	PROB. F
MEDIA	12960523.00000	1	12960523.00000	17625.41757	0.0
SEXO	0.0	1	0.0	0.0	1.000
EDAD	4254.75000	2	2127.37500	2.85639	0.060
INTERACCION	119.06250	2	59.53125	0.08096	0.922
ERROR	71212.18750	105	735.35400		

Si establecemos $\alpha = .05$ encontramos que no aparecen diferencias significativas en las medias de los grupos ni debido a la edad, ni al sexo y por la interacción de ambos. La probabilidad de ocurrencia de F más baja es la referente a la edad, pero no es significativa al nivel establecido.

TABLA nº 8

ANALISIS DE VARIANZA DEL RSE

Efectos fijos: SEXO y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRATICA	F	PROB.F
MEDIA	184773.12500	1	184773.12500	5533.39453	C.C
SEXO	C.12549	1	0.12549	0.00647	0.936
EDAD	29.56699	2	14.28349	C.73696	0.491
INTERACCION	5.67603	2	2.83801	0.14643	0.864
ERROR	2025.07544	105	15.38167		

Podemos observar a partir de la tabla que no existe ninguna F significativa al 5%.

TABLA nº 9ANALISIS DE VARIANZA DEL RSE (Corregido como escala)

Efectos fijos: SEXO Y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRATICA	F	PROB. F
MEDIA	422.28540	1	422.28540	406.13672	C.C
SEXO	6.48781	1	6.48781	0.46915	0.495
EDAD	4.38197	2	2.190985	2.10720	0.127
INTERACCION	1.76089	2	0.880445	0.84678	0.422
ERROR	105.17500	105	1.001667		

No aparece ninguna F significativa

TABLA nº 10

ANALISIS DE VARIANZA DE LA SUBESCALA "SI MISMO" del SEI

Efectos fijos: SEXO y EDAD

MUESTRA B N = 111

FUENTE	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRATICA	F	PROB. F
MEDIA	39774.63672	1	39774.63672	2786.48413	0.0
SEXO	24.49146	1	24.49146	1.71579	0.193
EDAD	122.74609	2	66.37305	4.64588	0.012
INTERACCION	19.03442	2	9.51721	0.66675	0.516
ERROR	1456.78369	105	14.27413		

Si establecemos $\alpha = .05$ como en los casos anteriores, esta sub-escala nos indicaría diferencia significativa en las medias de los grupos de edad. No lo sería, sin embargo el nivel de significación del 1%.

8.2 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS N° 1

8.2 Análisis de datos Hipótesis nº 1

El enunciado de las hipótesis estadísticas en relación con la Hipótesis nº 1 se podría expresar así:

$$H_0: \rho_{(RSE-SEI)} = 0, \quad \rho_{(RSE-P-H)} = 0, \quad \rho_{(RSE-TSCS)} = 0$$

$$H_1: \rho_{(RSE-SEI)} > 0, \quad \rho_{(RSE-P-H)} > 0, \quad \rho_{(RSE-TSCS)} > 0$$

TABLA nº 11

Correlaciones entre RSE y las demás pruebas para la Muestra B

	<u>RSE</u>	<u>SEI</u>	<u>P-H</u>	<u>TSCS</u>
Total (N = 111)	<u>RSE</u>	.444	.431	.556
Mujeres (N = 55)	<u>RSE</u>	.497	.410	.552
Hombres (N = 56)	<u>RSE</u>	.399	.549	.560
11-12 años (N = 32)	<u>RSE</u>	.538	.489	.701
13-14 años (N = 40)	<u>RSE</u>	.415	.418	.566
15-16 años (N = 39)	<u>RSE</u>	.545	.415	.499

8.2.1 Comprobación de hipótesis (Para $\alpha = 0,05$)

Relación RSE-SEI

$$T = 5,173$$

Se rechaza la H_0

Relación RSE-P-H

$$T = 4,175$$

Se rechaza la H_0

Relación RSE-TSCS

$$T = 6,98$$

Se rechaza la H_0

8.2.2. Comentarios

Podemos afirmar que existe una correlación entre cualquiera de los tests que hemos denominado de "autoconcepto" y el RSE, tomado como representación de "autoestima". Aunque no realizamos la comprobación de hipótesis para los sexos y los grupos de edad, a la vista de la tabla, podemos pensar sin demasiado temor a equivocarnos que efectivamente los dos constructos supuestamente bien representados por las respectivas pruebas están correlacionados. La correlación de $r = .701$ entre el RSE y el TSCS para los sujetos del subgrupo de 11-12 años nos lleva a suponer una posible influencia de un set de respuesta extrema, ya que son estos dos tests los que tienen varias opciones de respuesta y, concretamente, distinguen entre estar "de acuerdo" y estar "muy de acuerdo" o a la inversa. Sin embargo, esta es una simple suposición que no hemos comprobado pero que no es ajena a otros resultados provenientes de sujetos jóvenes en los cuales se tiende a suponer (Wylie, 1974) un mayor efecto de sets distorsionantes.

Por otra parte, queremos dejar claro que el hecho de que estas pruebas estén correlacionadas es simplemente un requisito en nuestro supuesto pero no indica nada especialmente determinante en cuanto a la relación entre los dos constructos, existen demasiados elementos ajenos al puro contenido de las dimensiones como para poder llegar a otras conclusiones mas "fuertes".

8.3 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS Nº 2

8.3 Análisis de datos Hipótesis nº 2

Recordamos el enunciado de las hipótesis estadísticas derivadas de la Hipótesis nº 2:

$$H_0: \rho_{(ac-ac)} = \rho_{(ac-ae)}$$

$$H_1: \rho_{(ac-ac)} > \rho_{(ac-ae)}$$

Para verificar esta hipótesis hemos comparado los coeficientes de correlación de dos en dos para ver si se podía afirmar en todos los casos que cualquier correlación entre tests de autoconcepto era significativamente superior a la hallada entre cualquier test de autoconcepto y el de autoestima, es decir el RSE.

En la tabla siguiente mostramos los resultados para cada dos pares de pruebas de autoconcepto y la de autoestima. En cada caso, la primera prueba de autoconcepto citada se considera el criterio y la otra de autoconcepto y la de autoestima serían las que se comparan para ver si efectivamente la de autoconcepto es mejor predictora que la de autoestima.

TABLA nº12

Resultados de la comprobación de las seis hipótesis estadísticas mediante el contraste entre dos correlaciones en muestras dependientes.

Hipótesis	Valor del estadístico de contraste T	Decisión, siendo $t_{0,05,108} = 1,96$
SEI-P-H frente a SEI-RSE	3,4	Rechazo H_0
P-H-SEI frente a P-H-RSE	3,6	"
SEI-TSCS frente a SEI-RSE	3,0	"
TSCS-SEI frente a TSCS-RSE	1,37	No rechazo H_0
P-H-TSCS frente a P-H-RSE	0,92	"
TSCS-P-H frente a TSCS-RSE	0,88	"

8.3.1 Comentarios

Como podemos observar a partir de la tabla la hipótesis no se cumple para todas las relaciones. Se cumple solamente para la relación SEI - P-H en las dos direcciones y para la relación SEI-TSCS en esa dirección.

Llama la atención el hecho de que sea la intervención del TSCS la que nivela las distancias entre las pruebas de autoconcepto y las de autoestima.

Se nos ocurren dos tipos de razones para explicar los resultados:

1ª: En razón del contenido. El TSCS, al ser una prueba muy larga y abarcar un universo más amplio, podría incluir una mayor parte del contenido del RSE (y sospechamos que la subescala del TSCS, denominada Yo personal, que presenta con el RSE una correlación de .60 puede ser la explicación) además de tener también aspectos comunes con las otras pruebas de autoconcepto.

2ª: En razón de la escala de respuesta. El TSCS y el RSE presentan respectivamente cinco y cuatro opciones de respuesta. No desechamos la posibilidad de un set de respuesta extrema que afecte a estos dos tests y no al SEI y al P-H por suponer solamente dos opciones.

Otra forma de interpretar los datos sería diciendo que el RSE es tan buen predictor del P-H como el TSCS y tan buen predictor del TSCS como el P-H y el SEI. Esto justificaría las críticas de Wylie (1974) al TSCS y el señalarlo como un instrumento excesivamente complejo que sin embargo no aporta ventajas sustanciales en relación con otras pruebas más simples.

En cualquier caso, tenemos que admitir que no se cumple nuestra hipótesis, o al menos que no se cumple cuando el autoconcepto se define operacionalmente mediante el TSCS.

14

8.4 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS nº 3

TABLA No 13Matriz de correlaciones entre las cuatro pruebas

	P-H	SEI	RSE	TSCS
P-H	1.000			
SEI	.691	1.000		
RSE	.431	.444	1.000	
TSCS	.621	.653	.556	1.000

8.4 Análisis de datos Hipótesis nº 3

TABLA nº 14

ANALISIS FACTORIAL DE LAS CUATRO PRUEBAS PFA DQUART
MUESTRA B (N = 111)

FACTOR I

<u>Test</u>	<u> saturación</u>
TSCS	.867
SEI	.858
P-H	.842
RSE	.717

La solución es de un único factor, ya que los autovalores de los siguientes no alcanzan la unidad.

Este factor explica el 67,7% de la varianza total.

Podemos decir, en base a los resultados, que se cumple la Hipótesis nº 3.

Una posible interpretación de este factor, considerando las respectivas saturaciones de las pruebas, es que es un factor de autoconcepto cuya variable señal sería el TSCS. Añadir algo más sería pura especulación.

No tenemos información sobre estudios similares con estas cuatro pruebas en las que se hayan utilizado únicamente los totales.

115

8.5 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS N° 4

TABLA N° 15

ANÁLISIS FACTORIAL DEL RSE PFA (DQUART) MUESTRA A

<u>FACTOR 1</u>		<u>AUTORRECHAZO</u>
<u>Item</u>	<u>sat.</u>	
9	.674	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso
2	.671	A veces pienso que no sirvo para nada
6	.667	A veces me siento realmente inútil
1	-.542	En general estoy satisfecho conmigo mismo
10	-.502	Asumo una actitud positiva hacia mí mismo
4	-.412	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.
3	-.344	Creo tener varias cualidades buenas
8	.383	Desearía sentir más respeto por mí mismo
7	-.300	Siento que soy una persona digna de estima al menos en igual medida que los demás.
5	.266	Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme.

Este factor explica el 24,9 % de la varianza total.

TABLA N° 16

ANÁLISIS FACTORIAL DEL RSE (PCA DQUART)

MUESTRA A

<u>FACTOR 1</u>		<u>AUTOESTIMA MODERADA</u>
<u>Item</u>	<u>sat.</u>	
3	.843	Creo tener varias cualidades buenas
5	.747	Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme
9	.737	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso
7	.724	Siento que soy una persona digna de estima, al menos, in igual medida que los demás.
2	.469	A veces pienso que no sirvo para nada
4	.444	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente
6	.283	A veces me siento realmente inútil
<u>FACTOR 2</u>		<u>AUTOESTIMA ALTA</u>
1	.723	En general estoy satisfecho conmigo mismo
4	.611	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente
10	.544	Asumo una actitud positiva hacia mi mismo
6	-.514	A veces me siento realmente inútil
2	-.413	A veces pienso que no sirvo para nada
<u>FACTOR 3</u>		<u>BAJA AUTOESTIMA</u>
8	.886	Desearía sentir más respeto por mí mismo
6	.362	A veces me siento verdaderamente inútil.

Correlaciones entre factores

	I	II	III
Factor I	1.000		
Factor II	-.317	1.000	
Factor III	.189	-.100	1.000

Los tres factores explican el 53'3% de la varianza total.

TABLA Nº 17

ANALISIS FACTORIAL DEL ROSENBERG (RSE) PCA VARIMAX

MUESTRA A

<u>FACTOR I</u>		<u>AUTORRECHAZO</u>
<u>Item</u>	<u>.sat.</u>	
3	.760	A veces creo que no sirvo para nada
6	.740	A veces me siento realmente inutil
1	-.717	En general estoy satisfecho conmigo mismo
10	-.643	Asumo una actitud positiva hacia mi mismo
9	-.534	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso
<u>FACTOR 2</u>		<u>BUEN CONCEPTO RELATIVO</u>
7	.709	Siento que soy una persona digna de estima al menos en igual medida que los demás
3	.678	Creo tener varias cualidades buenas
4	.638	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoria de la gente.
<u>FACTOR 3</u>		<u>MALA OPINION DE SI MISMO</u>
5	.756	Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme
8	.519	Desearia sentir más respeto por mí mismo
9	.301	Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso
2	.252	A veces pienso que no sirvo para nada

Los tres factores explican el 56% de la varianza total.

TABLA n° 18

TABLA N° 18

COMPARACION DE SOLUCIONES FACTORIALES PARA MUESTRAS DE ADOLESCENTES A PARTIR DEL RSE.

	Nuestros datos							Hensley y Roberts . 1966	
	PFA (DQUART)	VARIMAX			DQUART			PCA VARIMAX	
	I	I	II	III	I	II	III	I	II
9. Me inclino a pensar que en conjunto soy un fracaso	.674	-.737			-.534	.301			.67
2. A veces pienso que no sirvo para nada	.671	.469	-.413		.760	.252			.71
6. A veces me siento realmente inútil.	.667	.283	-.514	.362	.740				.57
1. En general estoy satisfecho conmigo mismo.	-.542		.723		-.717				.59
10. Asumo una actitud positiva hacia mí mismo.	-.502		.544		-.643				.53
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	-.412	.444	.611		.639				.71
3. Creo tener varias cualidades buenas.	-.344	.843			.678				.67
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo.	.383		.896		.519				.63
7. Siento que soy una persona digna de estima al menos en igual medida que los demás.	-.300	.724			.709				.61
5. Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecarme.	.266	.747			.756				.52

Hipótesis nº 4

Como observamos en la tabla nº 15, aparece efectivamente un solo factor en el cual saturan todos los items del cuestionario. La parte de la varianza total explicada por este factor es el 24,9%. Los valores propios de los siguientes factores no alcanza la unidad, y el siguiente no añade mas que un 3,6% a la explicación de la varianza total.

En un estudio más detenido de lss saturaciones podemos observar una tendencia decreciente en el grado de autorrechazo.

En consecuencia, podríamos afirmar que se cumple la Hipótesis nº 4 para nuestra muestra y en nuestros términos. Sin embargo, creemos conveniente situar nuestros datos en relación con otros estudios factoriales del RSE.

8.5.1 Relación con otros estudios

En la literatura revisada hemos podido hallar tres publicaciones en las que se refieren análisis factoriales del RSE. Todos ellos han utilizado como método de factorización los "Componentes Principales" y han rotado los ejes mediante el procedimiento Varimax. Sin embargo, dos de estos estudios han utilizado muestras de sujetos adultos, este es el caso de Dobson y otros (1979) y de Kaplan y Pokorny (1969). Los primeros afirman que la unidimensionalidad de la escala no se puede sostener en el caso de muestras de adultos, pero que la correlación que aparece entre los dos factores que hallan cuando aplican la rotación oblicua ($r = .52$) sugiere la no-independencia de dichos factores.

El tercer estudio, de Hensley y Roberts (1976) está realizado en una muestra de 479 adolescentes de 13 a 15 años y, aunque el método es también el de Componentes Principales, rotan los ejes mediante el procedimiento ortogonal (Varimax) y el oblicuo (no indican cuál). Señalan los autores que en ambos casos surge una solución de dos factores y con saturaciones virtualmente idénticas.

En el primer factor se incluyen todos los items con contenido positivo o indicadores de autoestima alta y en el segundo todos los negativos. Concluyen diciendo que probablemente los factores están identificando un set de respuesta y que la escala mide seguramente una sola variable. También dicen que sus datos son consistentes con la hipótesis de que, para el grupo de edad para el que fué creada la escala, el RSE es unidimensional.

Nosotros presentamos las dos soluciones halladas para nuestra muestra utilizando el método de los Componentes Principales y la rotación Varimax (Tabla nº 17) en un caso, y la oblicua, Dquart, (Tabla nº 16) en otro.

Como podemos observar, en nuestras dos soluciones (que difieren en la rotación de los ejes) surgen tres factores y las saturaciones de los mismos no son comparables. En el caso de la rotación Varimax parece bastante evidente una interpretación de grados de autoestima o de diversas intenciones. Sin embargo, aquí aparece muy forzada la rotación ortogonal porque aparecen una serie de variables de datos complejas (especialmente el ítem nº 6 satura en los tres factores y el 2 y el 4 se repiten en los dos primeros factores.)

En cuanto a la solución obtenida mediante Componentes Principales y rotación oblicua (Tabla nº 16), el sentido de los factores cambia respecto a la rotación ortogonal, pues aparece un segundo factor que hemos denominado "Buen concepto relativo" que se asemeja al primer factor de la rotación ortogonal y que parece poder interpretarse como aceptación de sí mismo en el marco de una comparación con una supuesta norma. Psicológicamente, no aparece una gran diferencia entre el contenido del Factor I y el III y se añade a esto el hecho de tener dos ítems en común, y, sin embargo, la correlación entre los dos factores es baja. Todo ello nos lleva a suponer la influencia de algún artefacto o set de respuesta.

Por otra parte, la observación de la Tabla nº18 en la que se comparan las estructuras factoriales halladas en nuestra muestra y en la de Hensley y Roberts, nos indica falta de congruencia entre las diversas estructuras factoriales.

8.5.2 Comentarios

La utilización de la factorización por Factores Principales y la rotación oblicua arroja, como adelantábamos en nuestra hipótesis, un único factor en el que saturan los 10 ítems del cuestionario. Según esto, podríamos admitir la unidimensionalidad del RSE para nuestra muestra.

El hecho de que con el método de Componentes Principales surjan tres factores, al margen del tipo de rotación, nos conduce al eterno problema de los factorialistas sobre la falta de correspondencia en las soluciones factoriales cuando se comparan métodos de factorización. Al mismo tiempo nos refuerza en nuestra preferencia por las soluciones obtenidas a partir de la factorización por Factores Principales, especialmente en este tipo de cuestionarios y para los diseños que tratan de explorar las dimensiones de los mismos. Hemos observado especialmente a lo largo de esta investigación, que las soluciones a partir de Componentes Principales, incluso cuando se cumple el requisito de razón 5/1 entre sujetos y variables, proporcionan demasiados factores, siendo ininterpretables una gran parte de ellos. Esto no sucede con la solución proporcionada por los Factores Principales. También hemos observado, tanto en nuestra investigación como en los resultados de otras, la aparición de "dobletes" o desdoblamiento en dos factores, uno conteniendo los ítems positivos y otro los negativos, de dimensiones psicológicamente unitarias en soluciones del PCA, lo que parece indicar una sensibilidad excesiva hacia sets de respuesta.

103

8.6 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS No 5

TABLA N° 19

ANALISIS FACTORIAL DEL COOPERSMITH (SEI) PFA DQUART

MUESTRA N=504

·Cuatro factores explican el 20,7 % de la varianza total y el 122,9% de la varianza común estimada.

<u>FACTOR 1</u>		<u>DESCONTENTO CONSIGO MISMO</u>
<u>Item</u>		
17	.524	A menudo me arrepiedo de lo que hago
43	.520	Con frecuencia me averguenzo de mí mismo
51	.469	Soy un fracasado
15	.441	Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer
34	.440	Me riñen mucho
3	.438	A menudo me gustaría ser otra persona
49	.414	Mis profesores me hacen sentir inferior
38	.407	Tengo una baja opinión de mí mismo
42	.389	A menudo me excito en el colegio
46	.368	Los demás se menten conmigo muy a menudo
54	.316	Muchas veces me desanimo en la escuela
31	.311	Las cosas se me complican con facilidad
40	.311	Muchas veces desaría marcharme de casa
9	.291	Si pudiera cambiaría muchos aspectos de mi caracter
53	.277	Los demás chicos se les quiere más que a mí
37	.253	En realidad me gustaría ser del sexo contrario
<u>FACTOR 2</u>		<u>AUTOCRITICA .</u>
52	.436	Me irrito mucho cuando me regañan
1	.435	Paso mucho tiempo soñando despierto
12	.430	En casa me irrito con facilidad
13	-.369	Siempre hago lo correcto
6	-.365	Estoy siempre contento
54	.340	Muchas veces me desanimo en la escuela
2	-.342	Estoy muy seguro de mí mismo.
29	-.350	Me entiendo bien a mí mismo

22	.346	Me desanimo con facilidad
48	-.292	Siempre digo la verdad
31	.287	Las cosas se me complican con facilidad
27	-.282	Me agradan todas las personas que conozco
20	.262	Soy una persona dificil

FACTOR 3SOCIABILIDAD

18	.505	Soy bastante popular entre los chicos de mi edad
11	.491	Soy una persona divertida
32	.462	Los demás chicos suelen aceptar mis ideas
45	.415	Si tengo algo que decir suelo decirlo
44	.404	Tengo tan buena apariencia como la mayoría de los chicos
56	.379	Los demás se fían mucho de mí
7	-.373	Me resulta muy dificil hablar a la clase
4	.348	Es facil tomarme afecto
41	-.340	Soy muy tímido
2	.264	Estoy muy seguro de mí mismo

FACTOR 4BUENA RELACION CON LOS PADRES

47	.692	Mis padres me comprenden bien
5	.565	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces
33	.534	En casa me hacen mucho caso
40	-.457	Muchas veces desaria marcharme de casa
19	.434	Mis padres suelen tener en cuenta mi modo de sentir
24	.428	Soy una persona feliz
53	-.270	A los demás chicos se les quiere más que a mí

Correlaciones entre factores

	I	II	III	IV
Factor I	1.000			
Factor II	.260	1.000		
Factor III	-.185	-.177	1.000	
Factor IV	-.131	-.239	.181	1.000

TABLA nº 20

ANALISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN A PARTIR DE LA MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE FACTORES ORIGINADA EN EL ANALISIS FACTORIAL DEL SEI MEDIANTE PFA Y DQUART

FACTOR I

Factor I	.813	Descontento consigo mismo
Factor III	-.656	Sociabilidad
Factor II	.516	Autocrítica (escala verdad)
Factor IV	-.360	Buena relación con los padres

Este factor explica el 37,2 % de la varianza total y el 148,7% de la varianza común estimada.

TABLA N° 21

ANALISIS FACTORIAL DE COOPERSMITH (SEI) PCA DQUART

MUESTRA N=504

Diez y ocho factores explican el 57,5% de la varianza total

<u>FACTOR I</u>		<u>BUENA RELACION CON LOS PADRES</u>
<u>Item</u>		
19	.771	Mis padres suelen tener en cuenta mi forma de sentir
47	.721	Mis padres me comprenden bien
5	.671	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces
33	.635	En casa me hacen mucho caso
40	-.316	Muchas veces desearía marcharme de casa
24	.282	Soy una persona feliz
<u>FACTOR II</u>		<u>ACEPTACION POR PARTE DE LOS DEMAS</u>
56	.628	Los demás se fían mucho de mí
32	.607	Los demás chicos suelen aceptar mis ideas
44	.588	Tengo tan buena apariencia como la mayoría de los chicos
46	-.572	Los demás se menten conmigo muy a menudo
18	.552	Soy bastante popular entre los chicos de mi edad
4	.280	Es facil tomarme afecto
53	-.258	Mis padres esperan demasiado de mí
<u>FACTOR III</u>		<u>IRRITABILIDAD</u>
12	.698	En casa me irrito con facilidad
52	.655	Me irrito mucho cuando me regañan
13	-.535	Siempre hago lo correcto
42	.307	A menudo me excito en el colegio
1	.265	Paso mucho tiempo soñando despierto
<u>FACTOR IV</u>		<u>SEGURIDAD EN SI MISMO</u>
36	.728	Se tomar decisiones y mantenerlas con firmeza
2	.593	Estoy muy seguro de mí mismo
29	.554	Me entiendo bien a mi mismo
42	.398	A menudo me excito en el colegio

38	-.253	Tengo una baja opinión de mí mismo
20	.255	Nunca me siento desgraciado

FACTOR VRETRAIMIENTO

41	.715	Soy muy tímido
11	-.551	Soy una persona divertida
7	.508	Me resulta muy difícil hablar en clase
18	-.310	Soy bastante popular entre los chicos de mi edad
34	-.262	Me ríen mucho
45	-.253	Si tengo algo que decir suelo hacerlo

FACTOR VIRENDIMIENTO ACADEMICO

35	-.815	En el colegio debería ir mejor de lo que voy
14	.812	Estoy orgulloso de mi rendimiento
21	.301	Hago las cosas lo mejor que puedo
54	-.287	Muchas veces me desanimo en la escuela

FACTOR VIIAUTORRECHAZO

51	.552	Soy un fracasado
38	.545	Tengo una baja opinión de mí mismo
24	-.418	Soy una persona feliz
37	.342	En realidad me gustaría ser del sexo contrario
40	.341	Muchas veces desearía marcharme de casa
55	-.327	Por lo general tengo muy pocas preocupaciones
3	.274	A menudo me gustaría ser otra persona

FACTOR VIIIINSEGURIDAD

16	.621	Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas
4	.342	Es fácil tomarme afecto
22	.333	Me desanimo con facilidad
15	.452	Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer
45	-.384	Si tengo algo que decir suelo decirlo
23	-.374	Por lo gneral se cuidar de mí mismo
31	.305	Las cosas se me complican con facilidad

<u>FACTOR IX</u>	<u>RECHAZO A LA ESCUELA</u>
49 .740	Mis profesores me hacen sentirme inferior
42 .303	A menudo me excito en el colegio
54 .425	Muchas veces me desanimo en la escuela
<u>FACTOR X</u>	<u>BIENESTAR (AUTOCRITICA)</u>
27 .707	Me agradan todas las personas que conozco
6 .422	Estoy siempre contento
55 .441	Por lo general tengo muy pocas preocupaciones
<u>FACTOR XI</u>	<u>SOCIABILIDAD</u>
39 .860	Me gusta la gente
53 -.323	A los demás chicos se les quiere más que a mí
4 .309	Es facil tomarme afecto
11 .307	Soy una persona divertida
<u>FACTOR XII</u>	
10 .350	Me gusta mucho tomar una opinión de las cosas
31 .348	Las cosas se me complican con facilidad
42 .269	A menudo me excito en el colegio
22 .251	Me desanimo con facilidad
<u>FACTOR XIII</u>	<u>INSATISFACCION</u>
8 .642	Me gustaría ser más joven
1 -.469	Paso mucho tiempo soñando despierto
45 -.302	Si tengo algo que decir suelo decirlo
43 .263	Con frecuencia me averguenzo de mí mismo
<u>FACTOR XIV</u>	<u>NO INTERPRETABLE</u>
30 .466	Soy una persona difícil
48 .418	Siempre digo la verdad
20 -.385	Nunca me siento desgraciado
7 -.298	Me resulta difícil hablar a la clase
37 .293	En realidad me gustaría ser del sexo contrario
17 -.291	A menudo me arrepiento de lo que hago
3 -.263	A menudo me gustaría ser otra persona

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE FACTORES ROTADOS = SEI PCA (DQUART)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	FACTOR 9	FACTOR 10	FACTOR 11	FACTOR 12	FACTOR 13	FACTOR 14	FACTOR 15	FACTOR 16	FACTOR 17	FACTOR 18	FACTOR 19	
FACTOR 1	1.000																			
FACTOR 2	0.100	1.000																		
FACTOR 3	0.100	0.100	1.000																	
FACTOR 4	0.100	0.100	0.100	1.000																
FACTOR 5	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000															
FACTOR 6	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000														
FACTOR 7	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000													
FACTOR 8	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000												
FACTOR 9	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000											
FACTOR 10	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000										
FACTOR 11	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000									
FACTOR 12	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000								
FACTOR 13	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000							
FACTOR 14	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000						
FACTOR 15	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000					
FACTOR 16	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000				
FACTOR 17	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000			
FACTOR 18	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000		
FACTOR 19	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	0.100	1.000	

Resultados Hipótesis nº 5

En la Tabla nº 19 podemos observar la solución de cuatro factores, siendo los dos primeros de carácter negativo o indicadores de baja autoestima y los dos últimos en la dirección positiva. Aunque no lo hemos planteado como hipótesis, una de las opciones de Wells y Marwell (1976) para las pruebas multidimensionales que pretenden medir autoestima, la opción que se refiere a obtener un factor en el cual saturan todos los ítems de cuestionario, claramente no aparece reflejada en la tabla.

Nuestra hipótesis, que es una alternativa a la opción mencionada, sí parece cumplirse al surgir estos cuatro factores correlacionados que se agrupan en un análisis de segundo orden en un único factor.

El factor de segundo orden explica el 37,2% de la varianza total.

Esto nos permite afirmar, simplemente, que el SEI, en lo que respecta a su estructura interna muestra varias dimensiones, representadas por factores, que configuran un único factor en un análisis de segundo orden.

No nos referiremos aquí a la interpretación psicológica de los factores en cuestión, pues ello encaja en la Hipótesis nº 8.

8.6.1 Relación con otros estudios

Revisaremos los resultados de tres estudios: Bagley y Evan-Wong (1975), Edgar y otros (1974) y Kokenes (1978). Los procedimientos de análisis factorial difieren en todos ellos, así como la rotación de los ejes. Todos han trabajado sobre muestras de adolescentes, aunque Kokenes utiliza sujetos desde los 9 años.

Los resultados de Bagley y Evan-Wong (1975) no se corresponden con los nuestros, principalmente porque la hipótesis de estos autores

es que el SEI constituye una escala de personalidad comparable al GPI de Cattell o al EPI de Eysenck y que si se aplica el método Promax (Hendrickson y White, 1964) para extraer una solución de dos factores de orden superior, los componentes que surgirían se parecerían a los perfiles de personalidad de neuroticismo y extraversión del esquema de la personalidad de Eysenck. Con adolescentes ingleses de 14-15 años forman una muestra (N = 143) de chicos y otra de chicas (N = 131). La solución de segundo orden la hallan a partir de los 10 primeros vectores rotados oblicuamente. Los dos componentes que surgen están correlacionados, $r = -.09$ para los chicos y $r = -.17$ para las chicas, pero indican independencia.

Al primer componente lo denominan "sociabilidad" y muestra una correlación con la Extroversión de Eysenck de $r = .347$ en chicos y de $r = .356$ en chicas, y al segundo "evaluación negativa de sí mismo". Este último correlación $r = .389$ y $r = .404$, en chicos y chicas respectivamente, con Neuroticismo de Eysenck.

El enfoque que le han dado estos autores está en la línea de la crítica que hace la escuela de Cattell a estos tests de autoconcepto al considerarlos similares a las pruebas habituales de personalidad.

Edgar y otros (1974), sin embargo, utilizan la rotación Varimax de los Factores Principales. Su muestra está constituida por 107 chicos y chicas de 13-14 años. Obtienen una solución de 15 factores que explican el 52,3% de la varianza total. El primer factor se podría identificar, según los autores, como la subescala del sí mismo, el segundo como subescala de hogar y padres y el tercero como la subescala de compañeros y relaciones sociales.

No encuentran un factor identificable como relaciones con la escuela, aunque algunos de los items que tienen este contenido aparecen en el primer factor.

Cuando obtienen factores de segundo orden, encuentran uno solo con valores propios mayores que uno, que explica el 16,4 % de la

varianza total y que interpretan como autoestima general.

Nuestro resultado muestran coincidencias bastante grandes con este estudio: tampoco aparece el factor escuela y también surgen ítems con ese contenido en el primer factor. También es similar el resultado del análisis de segundo orden.

Sin embargo, la solución inicial de 15 factores podría deberse, en el estudio que comentamos, al reducido número de sujetos de la muestra que no es ni siquiera doble del número de elementos del SEI.

El último trabajo que comentaremos es el de Kokenes (1978). Esta autora utiliza una muestra total de 7,595 sujetos de 9 a 14 años y los clasifica en 10 subgrupos en base a la edad y al sexo. Utilizó "una variación de la técnica de Rotación Ortogonal de Thurston" (pág.149).

Encontró 9 factores distintos aunque sólo 7 en cada uno de los 10 análisis; solamente dos fueron comunes a todas las submuestras: "sí mismo percibido como inadecuado" y "sí mismo percibido como adecuado". Entre los 9 factores se repite esta escisión, de forma que "las relaciones con el hogar y los padres" se desdoblan en dos factores indicadores de buenas y malas relaciones respectivamente. Lo mismo sucede con "sí mismo social y compaleros" y con "relaciones con la escuela".

Kokenes no hace análisis de segundo orden. Nosotros pensamos que en este trabajo lo más destacable es la búsqueda de fuentes de autoestima con el sexo y con la edad. En este sentido afirma que a la luz de su investigación se puede afirmar que la fuente principal de autoestima en la adolescencia proviene de la aceptación por el grupo de pares.

8.6.2 Comentarios

A partir de de nuestro estudio podemos sostener la multidimensionalidad del SEI, y también que las dimensiones se encuentran correlacionadas formando una dimensión más abstracta deducible del factor único del análisis de segundo orden.

13

8.7 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS Nº 6

TABLA N° 23

ANALISIS FACTORIAL DE PIERS-HARRIS PFA DQUART

MUESTRA N=504

Los 7 factores explican el 23,3% de la varianza total y el 121% de la varianza común estimada.

<u>FACTOR I</u>		<u>AUTOCRITICA DE CONDUCTA</u>
<u>Item</u>		
25	.531	Me porto mal en casa
22	.511	Hago muchas cosas malas
32	.487	Fastidio a mi hermano y hermana
34	.472	A menudo me meto en lios
12	-.449	Me porto bien en el colegio
35	-.412	Soy obediente en casa
14	.412	Creo problemas a mi familia
56	.414	Me peleo mucho
18	.355	Generalmente quiero salirme con la mia
80	-.350	Soy una buena persona
48	.347	A menudo soy antipático con los demás
78	.301	Pienso en cosas malas
68	.258	Me enfado con facilidad
13	.256	Cuando algo va mal suele ser por culpa mia
<u>FACTOR II</u>		<u>ASPECTO FISICO</u>
54	.714	Soy guapo
41	.611	Tengo el pelo bonito
29	.601	Tengo los ojos bonitos
73	.515	Tengo buen tipo
60	.505	Tengo una cara agradable
9	.323	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante
57	.317	Soy popular entre los chicos
69	.270	Soy popular entre las chicas

FACTOR IIIAUTORECHAZO

43	.545	Me gustaría ser distinto a como soy
39	-.505	Me gusta ser como soy
2	-.503	Soy una persona feliz
50	.498	Soy desgraciado
40	.480	Me siento un poco rechazado
52	-.372	Soy alegre
51	-.361	Tengo muchos amigos
3	.343	Me resulta difícil encontrar amigos
59	.314	Mi familia está desilusionada conmigo
8	.266	Mi cara me molesta
4	.256	'Estoy triste muchas veces

FACTOR IVBUENA OPINION INTELECTUAL

66	-.543	Olvido lo que aprendo
21	.513	Hago bien mi trabajo escolar
26	-.400	Soy lento haciendo mi trabajo escolar
49	.380	Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas
5	.392	Soy listo
27	.365	Soy un miembro importante de mi clase
42	.357	Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio
45	-.335	Odio el colegio
70	.334	Soy un buen lector
59	.322	Mi familia está desilusionada conmigo
16	.281	Tengo buenas ideas
30	.261	Puedo dar una buena impresión frente a la clase
53	-.263	Soy torpe para la mayoría de las cosas.

FACTOR VSOCIABILIDAD

46	-.512	Soy de aquellos de los que menos se elige para los juegos
51	.503	Tengo muchos amigos
49	.371	Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas

3	-.363	Me resulta difícil encontrar amigos
33	.359	A mis amigos les gustan mis ideas
57	.352	Soy popular entre los chicos
55	.335	Tengo mucha energía
65	-.312	En juegos y deporte miro en vez de participar
12	-.295	Me porto bien en el colegio
63	.284	Soy un líder en juegos y deportes
69	.261	Soy popular entre las chicas
11	-.258	Soy impopular
27	.259	Soy un miembro importante de mi clase

FACTOR VI DEPRESION Y RETRAIMIENTO

79	.468	Lloro fácilmente
7	.449	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
74	.409	A menudo estoy asustado
37	.407	Me preocupo mucho
72	.340	En mi casa abusan de mí
4	.335	Estoy triste muchas veces
61	.325	Cuando trata de hacer algo todo parece salir mal
28	.314	Soy nervioso
47	.284	Estoy enfermo con frecuencia
20	.250	Me rindo fácilmente

FACTOR VII CAPACIDAD INTELECTUAL-POCA HABILIDAD

30	.431	Puedo dar una buena impresión frente a la clase
5	.295	Soy listo
19	-.295	Tengo habilidad con las manos
23	-.280	Dibujo bien
31	.255	En el colegio soy un soñador

Correlaciones entre factores

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7
FACTOR 1	1.000						
FACTOR 2	0.028	1.000					
FACTOR 3	0.266	-0.053	1.000				
FACTOR 4	-0.157	0.161	-0.118	1.000			
FACTOR 5	-0.031	0.295	-0.196	0.149	1.000		
FACTOR 6	0.098	-0.053	0.092	-0.169	-0.163	1.000	
FACTOR 7	0.139	0.033	0.054	0.029	0.009	0.009	1.000

TABLA Nº 24

ANALISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN A PARTIR DE LA MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE FACTORES ORIGINADA EN EL ANALISIS FACTORIAL DE P-H MEDIANTE PFA Y DQUART

<u>FACTOR I</u>		
Factor III	-.506	Autorrechazo
Factor II	.494	Aspecto físico
Factor IV	.486	Buena opinión intelectual
Factor I	-.479	Autocrítica de conducta
Factor V	.460	Sociabilidad
Factor VI	-.323	Depresión y retraimiento
Factor VII	0.0	Capacidad intelectual-poca habilidad.

Este factor explica el 18,4% de la varianza total y el 128,7% de la varianza común estimada.

TABLA Nº 25

ANALISIS FACTORIAL DE PIERS-HARRIS PCA DQUART

MUESTRA N=504

Diez y siete factores explican el 47,3% de la varianza total

<u>FACTOR I</u>		<u>ASPECTO FISICO</u>
<u>Item</u>		
54	.714	Soy guapo
41	.714	Tengo el pelo bonito
29	.682	Tengo los ojos bonitos
73	.625	Tengo buen tipo
60	.551	Tengo una cara agradable
57	.298	Soy popular entre los chicos
<u>FACTOR II</u>		<u>AUTORRECHAZO</u>
39	-.737	Megusta ser como soy
43	.681	Me gustaría ser distinto a como soy
50	.664	Soy desgraciado
2	-.487	Soy una persona feliz
8	.463	Mi cara me molesta
40	.279	Me siento un poco rechazado.
62	.273	En mi casa abusan de mí
<u>FACTOR III</u>		<u>BUENA OPINION INTELECTUAL</u>
33	.709	A mis amigos le gustan mis ideas
49	.641	Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas
16	.583	Tengo buenas ideas
30	.447	Puedo dar una buena impresión frente a mi clase
5	.391	Soy listo
53	-.310	Soy torpe para la mayoría de las cosas
27	.277	Soy un miembro importante de mi clase
28	.270	Soy nervioso
32	-.273	Fastidio a mi hermano y hermana

<u>FACTOR IV</u>		<u>AUTOCRITICA DE CONDUCTA</u>
25	.632	Me porto mal en casa
14	.612	Creo problemas a mi familia
35	-.519	Soy obediente en casa
59	.425	Mi familia está desilusionada conmigo
13	.360	Cuando algo va mal suele ser por culpa mía.
32	.319	FAstidio a mi hermano y hermana
22	.481	Hago muchas cosas malas
<u>FACTOR V</u>		<u>MAL CONCEPTO ACADEMICO</u>
21	-.674	Hago bien mi trabajo escolar
66	.532	Olvido lo que aprendo
59	.525	Mi familia está desilusionada conmigo
31	.335	En el colegio soy un soñador
42	-.264	Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio
26	.427	Soy lento haciendo mi trabajo escolar
12	-.322	Me porto bien en el colegio
5	-.298	Soy listo
27	-.275	Soy un miembro importante de mi clase
<u>FACTOR VI</u>		<u>MALA OPINION DE SI MISMO</u>
79	.623	Pienso en cosas malas
37	.575	Me preocupo mucho
74	.457	A menudo estoy asustado
4	.416	Estoy triste muchas veces
72	.301	Me agrada mi hermano
68	.376	Me enfado con facilidad
61	.299	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal
20	.299	Me riendo facilmente
31	.383	En colegio soy un soñador.

<u>FACTOR VII</u>		<u>RECHAZO SOCIAL</u>
65	.666	En juegos y deportes miro en vez de participar
46	.603	Soy de aquellos que menos eligen los juegos y deportes
26	.401	Soy lento haciendo mi trabajo escolar
1	.334	Mis compañeros de clase se burlan de mí.
58	.325	La gente abusa de mí
64	.316	Soy patoso
40	.307	Me siento un poco rechazado
51	-.251	Tengo muchos amigos

<u>FACTOR VIII</u>		<u>BUEN AUTOCONCEPTO (FISICO-SOCIAL)</u>
55	.600	Tengo mucha energia
15	.594	Soy fuerte
63	.472	Soy un lider en juegos y deportes
57	.356	Soy popular entre los chicos
24	.318	Soy bueno para la música
69	.301	Soy popular entre las chicas
27	.275	Soy un miembro importante de mi clase

<u>FACTOR IX</u>		<u>BIENESTAR</u>
44	.594	Duermo bien por la noche
75	-.556	Siempre estoy dejando caer o rompiendo cosas
52	.496	Soy alegre
74	-.361	A menudo estoy asustado
76	.333	Se puede confiar en mí
53	-.303	Soy torpe para la mayoría de las cosas
47	-.271	Estoy enfermo con frecuencia

<u>FACTOR X</u>		<u>NO INTERPRETABLE</u>
3	-.421	Me resulta difícil encontrar amigos
52	.411	Soy alegre
51	.402	Tengo muchos amigos
47	.400	Estoy enfermo con frecuencia
6	-.349	Soy tímido
69	.342	Soy popular entre las chicas
27	.297	Soy un miembro importante de mi clase

<u>FACTOR XI</u>		<u>BUEN CARACTER</u>
67	.566	Me llevo bien con la gente
11	-.495	Soy impopular
51	.353	Tengo muchos amigos
3	-.347	Me resulta difícil encontrar amigos
56	-.332	Me peleo mucho
45	.301	Odio el colegio
76	.292	Se puede confiar en mí
2	.233	Soy una persona feliz
48	-.258	A menudo son antipático con los demás
<u>FACTOR XII</u>		<u>PSICOPATIA</u>
78	.508	Pienso en cosas malas
77	.429	Soy diferente de las otras personas
24	-.390	Soy bueno para la música
22	.370	Hago muchas cosas malas
45	.328	Odio el colegio
34	.349	A menudo me meto en líos
28	-.313	Soy nervioso
<u>FACTOR XIII</u>		<u>MAL CARACTER</u>
18	.508	Generalmente quiero salirme con la mía
32	.418	Fastidio a mi hermano y hermana
68	.418	Me enfado con facilidad
56	.373	Me peleo mucho
35	-.359	Soy obediente en casa
31	.306	En el colegio soy un soñador
13	-.262	Cuando algo va mal debe ser por culpa mía.
<u>FACTOR XIV</u>		<u>ANSIEDAD ACADEMICA</u>
10	.659	Me preocupo mucho cuando tenemos examen en el colegio
7	.565	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
28	.342	Soy nervioso
5	-.300	Soy listo
26	.258	Soy lento haciendo mi trabajo escolar

FACTOR XV HABILIDADES ESPECIFICAS

23 .642 Dibujo bien
19 .636 Tengo habilidad con las manos

FACTOR XVI BUSQUEDA DE LA INDENTIDAD EN LA ESCUELA

70 .507 Soy un buen lector
42 .489 Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio
17 -.485 Soy un miembro importante de mi familia
34 .253 A menudo me meto en líos
66 -.251 Olvido lo que aprendo

FACTOR XVII SENTIMIENTO DE OPRESION

38 .549 Mis padres esperan demasiado de mí
62 .300 En mi casa abusan de mí
1 .287 Mis compañeros de clase se burlan de mí
58 .257 La gente abusa de mí.

TABLA Nº 26

Matriz de correlaciones entre factores rotados a partir de la solución

PCA DQUART para el P-H

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	FACTOR 9	FACTOR 10	FACTOR 11	FACTOR 12	FACTOR 13	FACTOR 14	FACTOR 15	FACTOR 16	FACTOR 17	
FACTOR 1	1.000																	
FACTOR 2	0.174	1.000																
FACTOR 3	0.153	-0.143	1.000															
FACTOR 4	-0.016	0.113	-0.170	1.000														
FACTOR 5	-0.018	0.131	-0.120	0.357	1.000													
FACTOR 6	-0.067	0.140	-0.171	0.085	0.045	1.000												
FACTOR 7	-0.097	0.161	-0.154	0.038	0.020	0.030	1.000											
FACTOR 8	0.155	-0.023	0.143	0.039	-0.030	-0.066	-0.015	1.000										
FACTOR 9	0.029	-0.174	0.038	-0.124	-0.087	-0.071	0.011	0.000	1.000									
FACTOR 10	0.092	-0.041	0.019	0.090	0.002	-0.061	-0.061	0.000	0.043	1.000								
FACTOR 11	0.092	-0.041	0.019	0.090	0.002	-0.061	-0.061	0.000	0.043	0.000	1.000							
FACTOR 12	-0.025	0.027	-0.057	0.147	-0.044	0.020	0.031	0.034	-0.054	0.032	-0.076	1.000						
FACTOR 13	-0.045	0.027	0.085	0.036	-0.020	-0.020	-0.020	-0.020	-0.020	0.000	0.000	0.000	1.000					
FACTOR 14	-0.034	0.020	-0.031	0.022	0.107	0.156	0.005	-0.034	-0.021	0.011	-0.022	0.001	-0.025	1.000				
FACTOR 15	-0.023	0.020	-0.031	-0.022	-0.015	-0.026	0.013	0.043	0.055	-0.016	-0.024	-0.032	-0.017	0.012	1.000			
FACTOR 16	-0.007	0.006	0.003	-0.006	-0.020	-0.021	0.008	0.071	-0.029	-0.041	-0.036	-0.014	0.048	-0.073	0.019	1.000		
FACTOR 17	0.007	0.073	0.003	0.072	0.064	0.013	0.003	0.033	-0.055	0.015	0.065	0.024	0.024	0.021	0.200	0.015	1.000	

TABLA N° 27

ANALISIS FACTORIAL DE PIERS-HARRIS PCA VARIMAX

MUESTRA N=504

Diez y siete ítems explican el 47,3% de la varianza total

<u>FACTOR I</u>		<u>AUTOACEPTACION INTELECTUAL</u>
<u>Item</u>		
33	.666	A mis amigos le gusta mis ideas
49	.639	Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas
16	.614	Tengo buenas ideas
30	.526	Puedo dar una buena impresión frente a la clase
11	-.271	Soy impopular
53	-.336	Soy torpe para la mayoría de las cosas
5	.499	Soy listo
20	-.260	me rindo facilmente
27	.343	-Soy un miembro importante de mi clase.
<u>FACTOR II</u>		<u>AUTOACEPTACION FISICA</u>
54	.720	Soy guapo
41	.682	Tengo el pelo bonito
29	.659	Tengo los ojos bonitos
73	.627	Tengo buen tipo
60	.550	Tengo una cara agradable
57	.339	Soy popular entre los chicos
6	-.279	Soy tímido
9	.282	Cuando sea mayor voy a ser una persona importante
69	.298	Soy popular entre las chicas
<u>FACTOR III</u>		<u>AUTORRECHAZO</u>
39	-.700	Me gusta ser como soy
50	.664	Soy desgraciado
43	.658	Me gustaría ser distinto a como soy
2	-.501	Soy una persona feliz
62	.308	En mi casa abusan de mí
8	.485	Mi cara me molesta
40	.321	Me siento un poco rechazado
4	.255	Estoy triste muchas veces

<u>FACTOR IV</u>		<u>SOCIABILIDAD</u>
51	.637	Tengo muchos amigos
3	-.619	Me resulta difícil encontrar amigos
11	-.403	Soy impopular
2	.370	Soy una persona feliz
77	.402	Me llevo bien con la gente
52	.397	Soy alegre
71	-.373	Preferiría trabajar sólo que en grupo
40	-.313	Me siento un poco rechazado
6	-.297	Soy tímido
46	-.295	Soy de aquello de los que menos se elige para los juegos
69	.292	Soy popular entre las chicas
57	.271	Soy popular entre los chicos
47	.268	Estoy enfermo con frecuencia
27	.259	Soy un miembro importante de mi clase
<u>FACTOR V</u>		<u>DEPRESION Y RETRAIMIENTO</u>
79	.594	Lloro facilmente
37	.592	Me gusta ser como soy
74	.514	A menudo estoy asustado
68	.335	Me enfado con facilidad
4	.425	Estoy triste muchas veces
61	.402	Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal
20	.361	Me rindo facilmente
7	.262	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
53	.276	Soy torpe para la mayoría de las cosas
<u>FACTOR VI</u>		<u>MAL CARACTER</u>
18	.557	Generalmente quiero salirme con la mía
56	.541	Me peleo mucho
32	.521	Fastidio a mis hermanos
68	.515	Me enfado con facilidad
35	-.387	Soy obediente en casa
25	.345	Me porto mal en casa
34	.409	A menudo me meto en lios
31	.357	En el colegio soy un soñador
12	-.326	Me porto bien en el colegio
4	.267	Estoy triste muchas veces.

<u>FACTOR VII</u>	<u>MAL CONCEPTO ACADEMICO</u>
21 -.641	Hago bien mi trabajo escolar
66 .578	Olvido lo que aprendo
26 .500	Soy lento haciendo mi trabajo escolar
59 .432	Mi familia está desilusionada conmigo
5 -.331	Soy listo
31 .360	En el colegio soy un soñador
12 .304	Me porto bien en el colegio
42 -.262	Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio
27 -.278	Soy un miembro importante en mi clase
70 -.265	Soy un buen lector

<u>FACTOR VIII</u>	<u>INICIATIVA</u>
55 .605	Tengo mucha energia
15 .593	Soy fuerte
63 .464	Soy un lider en juegos y deportes
57 .439	Soy popular entre los chicos
69 .346	Soy popular entre las chicas
27 .334	Soy un miembro importante de mi clase
24 .308	Soy bueno para la música

<u>FACTOR IX</u>	<u>PROBLEMAS CON LA FAMILIA</u>
14 .610	Creo problemas a mi familia
59 .569	Mi familia está desilusionada conmigo
35 -.541	Soy obediente en casa
25 .507	Me porto mal en casa
22 .352	Hago muchas coasa malas
72 -.312	Me agrada mi hermana
21 -.281	Hago bien mi trabajo escolar

<u>FACTOR X</u>	<u>NO INTERPRETABLE</u>
25 .309	Me porto mal en casa
80 -.582	Soy una buena persona
13 .509	Cuando algo va mal suele ser por mi culpa
48 .402	A menudo soy antipático con los demás
22 .371	Hago muchas cosas malas
64 .342	Soy patoso

70	-.353	Soy un buen lector
76	-.319	Se puede confiar en mí
61	.259	Cuando trato de hacer algo to parece salir mal

FACTOR XIRECHAZO SOCIAL

65	.648	En juegos y deportes miro en vez de participar
46	.574	Soy de aquellos de los que menos se elige en los juegos
26	.334	Soy lento haciendo mi trabajo escolar
1	.358	Soy obediente en casa
58	.316	La gente abusa de mí
40	.316	Me siento un poco rechazado
12	.260	Me porto bien en el colegio
64	.258	Soy patoso
34	-.257	A menudo me meto en lios

FACTOR XIIBIENESTAR

44	.565	Duermo bien por la noche
75	-.542	Siempre estoy dejando caer o rompiendo cosas
52	.453	Soy alegre
76	.325	Se puede confiar en mí
74	-.367	A menudo estoy asustado
47	-.312	Estoy enfermo con frecuencia
53	-.630	Soy torpe para la mayoría de las cosas
72	.281	Me agrada mi hermano

FACTOR XIIIPSICOPATIA

45	.409	Odio el colegio
78	.492	Pienso en cosas malas
24	-.399	Soy bueno para la música
28	-.373	Soy nervioso
77	.336	Soy diferente de las otras personas
22	.305	Hago muchas cosas malas
53	.263	Soy torpe para la mayoría de las cosas
20	.253	Me rindo facilmente.

FACTOR XIVHABILIDADES ESPECIFICAS

23	.649	Dibujo bien
19	.642	Tengo habilidad con las manos

FACTOR XVANSIEDAD ACADEMICA

10	.636	Me preocupó por los exámenes del colegio
7	.545	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor
28	.312	Soy nervioso
67	.283	Me llevo bien con la gente

FACTOR XVIBUSQUEDA DE LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA

42	.564	Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio
17	-.518	Soy un miembro importante de mi familia
70	.378	Soy un buen lector
34	.362	A menudo me meto en líos

FACTOR XVIISENTIMIENTO DE OPRESION

38	.535	Mis padres esperan demasiado de mí
62	.326	En mi casa abusan de mí
1	.307	Mis compañeros de clase se burlan de mí
58	.266	La gente abusa de mí

Resultados Hipótesis nº 6

En la Tabla nº 23 (pág. 165) podemos observar los 7 factores hallados mediante el procedimiento de Factores Principales y rotación Dquart para el P-H.

Al final de la pág. 167 encontramos la matriz de correlaciones entre estos factores y en la Tabla nº 24 (pág. 168) el factor obtenido tras el análisis de segundo orden. Este factor explica el 18 % de la varianza total y es el único con valores propios superiores a la unidad. Por otra parte, en la saturación de los factores de primer orden en el de segundo, encontramos que se excluye el VI, de cuya entidad psicológica habíamos dudado sospechando que se trataba de un artefacto. El hecho de que aparezca el factor "autorrechazo" como señal refuerza la hipótesis en el sentido de que, efectivamente, esas dimensiones suponen una medida de autoestima, aunque en áreas de actuación o aspecto de sí mismo diferentes. Resulta curioso que este factor de autorrechazo, que consideramos como indicador más claro de autoestima, tal como la entendemos aquí, haya surgido en tercer lugar en el primer análisis y, sin embargo, encabece las saturaciones en el factor de segundo orden. Todo ello nos conduce a pensar que el P-H es un indicador de la autoestima de los sujetos a partir de su valoración en diversas áreas y aspectos.

Por lo tanto, podemos afirmar a la vista de los datos que la hipótesis se cumple, en nuestra muestra y con nuestras condiciones.

8.7.1. Relación con otros estudios

Existen varios que comentaremos a continuación. Todos ellos tienen en común el haber utilizado la solución factorial de Componentes Principales y la rotación Varimax.

Piers y Harris (1964), con N = 457 y edades entre 11-12 años, obtuvieron 10 factores que explicaban el 42% de la varianza. De ellos, 6 tenían sentido según los autores: I = Estatus académico y general,

(ej. "Soy bueno haciendo mi trabajo escolar" -.66), II = Comportamiento (ej. "Hago muchas cosas malas" .66), III = Ansiedad (ej. "Lloro fácilmente"-.57), IV = Popularidad (ej. "La gente me toda el pelo" -.62) y X = Felicidad y satisfacción (ej. "Soy una persona feliz" .65).

Michael y otros (1975) utilizaron 3 muestras distintas: 1ª N = 299 de 9 a 12 años, 2ª N = 302 de 12 a 14 años y 3ª N = 300 de 14 a 18 años. Solo aparecen tres factores comunes en las tres muestras que son I = Aspecto físico (ej. "Soy guapo" .75, .49 y .75); II = Comportamiento (ej. "Hago muchas cosas malas" .69, .39 y .75) y III = Competencia académica (ej. "Me ofrezco voluntario en el colegio" .65, -.15 y .58) o IIIb = Incompetencia académica (ej. "Soy lento haciendo los deberes" -.61, -.31 y -.67)

Platten y Williams (1979) con N = 181 de 9 a 12 años realizan dos análisis factoriales en dos tiempos y, aunque cada vez hallan 10 factores, solamente 5 son comunes: I = Aspecto físico y status intelectual y escolar, II = Ansiedad por mal comportamiento y auto-desprecio, III = Agresividad e incompatibilidad social, IV = Impopularidad y descontento consigo mismo y V = Autosatisfacción.

Rich y otros (1979) con 177 retrasados educables (CI entre 50 y 80) de 8 a 12 años halla 15 factores de los cuales 10 son interpretables: Aspecto físico, Comportamiento socialmente inaceptable, Popularidad personal y académica, Exito académico, (hasta aquí coincidentes con los de Mischel), Capacidad académica general, Ansiedad, Autodesprecio, Importancia de sí mismo, Autoaceptación, Confianza personal.

Platten y Williams (1981) con N = 173 y sujetos de 9 a 12 años vuelven a repetir el análisis y se repite también el hecho de encontrar en cada momento diez factores, siendo solamente 5 comunes: I = Atributos físicos y sociales, II = Impopularidad, III = Felicidad y satisfacción. IV = Ansiedad con comportamiento inhibido y V = Conducta socialmente inaceptable.

Debemos destacar el hecho de que, a excepción del trabajo de Piers y Harris (1964) que se hace sobre una muestra de 457 sujetos, los demás autores han utilizado menos sujetos de los que se recomienda para una relación suficiente entre el nº de sujetos y el de variables, teniendo en cuenta que el P-H consta de 80 elementos.

A la luz de estos trabajos y de la comparación entre las soluciones halladas por nosotros por los procedimientos PCA y PFA, tenemos que volver a insistir en que el segundo parece más satisfactorio empíricamente, y no sólo teóricamente, al menos para la aplicación del análisis factorial a este tipo de cuestionarios y para estudios exploratorios, ya que al utilizar la factorización mediante Componentes Principales el número de factores de la solución es excesivo y aproximadamente la mitad de ellos no alcanza sentido psicológico. Bentler (1972) ya señaló que la utilización del análisis por Componentes Principales no resulta adecuado para ítems de dos opciones de respuesta. Resultan factores demasiado específicos.

A partir de las Tablas nº 17 y nº 25 que recogen nuestras soluciones por PCA y utilizando rotación ortogonal y oblicua respectivamente, podemos observar el mismo número de factores y, aunque varíe el orden de los mismo debido a la diferente rotación de los ejes, un contenido psicológico prácticamente idéntico.

La comparación de estas soluciones con las de otros autores que han utilizado el mismo método de factorización (PCA) resulta más incoherente que la comparación de nuestra solución a partir de PFA, ya que, aunque en todos los trabajos han obtenido soluciones de muchos factores, ninguno ha encontrado interpretación psicológica a un número mayor de 7 (que es el obtenido en nuestra solución por PFA), a excepción de Rich y otros (1979) quienes, por haber trabajado con retrasados educables, no nos permiten una comparación directa con nuestra muestra.

Al analizar la Hipótesis nº 9 volveremos a tratar más a fondo el contenido psicológico de los factores, ya que la hipótesis que aquí analizamos se centra únicamente en el número de factores y en su posterior conjunción en un factor de segundo orden.

En cuanto a esta última parte de la hipótesis, ninguno de los estudios consultado realizó análisis de segundo orden.

8.7.2 Comentario

A partir de nuestros datos y en nuestras condiciones mantenemos que efectivamente el P-H mide autoestima como un aspecto más abstracto a partir de dimensiones correspondientes a áreas de aplicación del autoconcepto. Esto lo apoyan las soluciones factoriales de primer y segundo orden que presentan 7 factores correlacionados reunidos en uno solo en el cual el factor autorrechazo tiene la saturación más alta.

137

8.8 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS N° 7

TABLA N° 28

ANALISIS FACTORIAL DEL TSCS (PFA DQUART)

MUESTRA A (N = 504)

Diez factores explican el 28,8% de la varianza total y el 102,5% de la varianza común estimada.

<u>FACTOR I</u>	<u>BUENAS RELACIONES FAMILIARES</u>
<u>Item</u>	
11 .666	Pertenezco a una familia feliz
10 .632	Tengo una familia que siempre me ayudaría en cualquier situación difícil
44 .606	Estoy satisfecho con mis relaciones familiares
29 -.543	Pienso que mi familia no cree en mí
79 .525	Me tomo verdadero interés en mi familia
28 -.44	Mi familia no me quiere
96 -.395	No actuo como mi familia piensa que debería actuar
27 .277	Soy importante para mis amigos y familia
26 -.318	Estoy perdiendo la cabeza
61 .317	Trato a mis padres como debo
45 .289	Comprendo a mi familia tanto como se merece
21 .264	Soy una persona religiosa
95 -.257	Me peleo con mi familia
<u>FACTOR II</u>	<u>"DEBERIA" SER MEJOR</u>
63 .655	Debería querer más a mi familia
46 .596	Debería creer más en mi familia
65 .583	Debería tener más educación con las otras personas
66 .549	Tengo que llevarme mejor con los demás
56 .498	Quisiera ser más digno de confianza
40 .415	Debería ir más a menudo a la Iglesia
60 .380	Me gustaría no rendirme tan fácilmente
57 .326	No debería contar tantas mentiras
55 .316	No soy tan religioso como quisiera

FACTOR IIIAUTOCRITICA

68	.617	Hay momentos en que me apetecería decir tacos
74	.446	A veces hago cosas muy malas
17	.432	A veces me enfado
16	.423	A veces no digo la verdad
89	.414	A veces utilizo medios injustos para conseguir mis fines
51	.438	Alguna que otra vez me rio de un chiste verde
33	.377	Alguna vez pienso en cosas demasiado malas para hablar de éllas
34	.317	A veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor
67	.337	A veces cotilleo un poco
8	-.300	Soy una persona tranquila y sin problemas
84	.279	En los juegos prefiero ganar que peder
71	.265	Con frecuencia actuo como un manazas

FACTOR IVAUTOACEPTACION

45	.458	Comprendo a mi familia tanto como se merece
81	.438	Trato de comprender el punto de vista del otro
61	.431	Trato a mis padres como debo
42	.391	Soy lo bueno que debiera
94	.378	En casa hago lo partè de trabajo que me corresponde
76	.360	Acepto la culpa sin enfadarme
80	.354	Me someto ante mis padres
79	.352	Me tomo verdadero interés en mi familia
72	.325	En mi vida cotidiana soy fiel a mis creencias
73	.295	Trato de cambiar cuando se que estoy haciendo cosas que no están bien.
47	.293	Soy tan sociable como deseo

FACTOR VAUTORRECHAZO

25	.493	Soy una persona odiosa
6	.471	Soy una mala persona
4	-.402	Soy una persona decente
70	-.355	Cuido mi aspecto
74	.330	A veces hago cosas muy malas
5	-.326	Soy una persona honesta
12	.304	Mis amigos no tienen confianza en mí

12	.304	Mis amigos no tienen confianza en mí
43	.303	Me desprecio
18	-.297	Me gusta estar siempre arreglado y limpio
9	.285	Soy un don nadie
33	.256	Alguna vez pienso en cosas demasiado malas para hablar de ellas
31	.255	Estoy de mal humor con todo el mundo
<u>FACTOR VI</u>		
<u>ENFERMEDAD MORAL Y FISICA</u>		
19	.481	Tengo frecuentes jaquecas y dolores
87	.396	Duermo mal
22	.377	En cuanto a moral soy un desastre
20	.345	Soy una persona enferma
85	-.300	Me siento bien la mayor parte del tiempo
39	-.292	Estoy satisfecho de mi relación con Dios
23	.290	No me siento lo bien que debiera
38	-.286	Estoy satisfecho de mi comportamiento moral
31	-.271	Soluciono mis problemas con bastante facilidad
1	-.269	Tengo un cuerpo sano
<u>FACTOR VII</u>		
<u>MALA OPINION DE SI MISMO</u>		
37	.558	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo
36	-.432	Me gusta el aspecto que tengo
49	.328	No valgo nada desde el punto de vista social
54	.293	Debería tener más atractivo sexual
69	-.290	Me cuido bien desde el punto de vista físico
9	.279	Soy un don nadie
49	.277	Trato de agradar a los demás pero no lo consigo
35	-.273	No soy una persona ni gorda ni flaca
2	-.250	Soy una persona atractiva
<u>FACTOR VIII</u>		
<u>SOCIABILIDAD</u>		
13	.476	Soy una persona amistosa
32	-.466	Es difícil hacer amistad conmigo
82	.426	Me llevo bien con la gente

7	.404	Soy una persona alegre
86	-.333	Los juegos y deportes se me dan mal
47	.294	Soy tan sociable como deseo
31	-.260	Estoy de mal humor con todo el mundo

FACTOR IX EXITO SOCIAL

14	.413	Tengo éxito entre los hombres
2	.388	Soy una persona atractiva
88	.350	La mayor parte del tiempo actuo correctamente
24	.315	Tengo mucho control de mí mismo
30	.253	Tengo éxito entre las mujeres

FACTOR X DEPRESION

93	.490	Trato de huir de mis problemas
98	.293	No me siento cómodo con la gente
90	.351	Me cuesta trabajo hacer cosas que son correctas
15	.327	No me interesa lo que hagan otras personas
100	.261	Dejo para mañana lo que debería hacer hoy
49	.286	No valgo nada desde el punto de vista social
84	.264	En los juegos prefiero ganar que perder
92	.263	Cambio mucho de opinión
89	.252	A veces utilizo medios injustos para conseguir mis objetivos.

Correlaciones entre los factores

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8	FACTOR 9	FACTOR 10
FACTOR 1	1.000									
FACTOR 2	-0.060	1.000								
FACTOR 3	-0.072	0.151	1.000							
FACTOR 4	0.155	-0.090	-0.123	1.000						
FACTOR 5	-0.215	0.147	0.054	-0.235	1.000					
FACTOR 6	-0.185	0.250	0.054	-0.198	0.193	1.000				
FACTOR 7	-0.191	0.154	0.063	-0.101	0.116	0.184	1.000			
FACTOR 8	0.102	-0.052	0.045	0.077	-0.072	-0.195	-0.223	1.000		
FACTOR 9	0.056	-0.117	0.035	0.209	-0.168	-0.150	-0.157	0.121	1.000	
FACTOR 10	-0.054	0.218	0.204	-0.075	0.158	0.155	0.121	-0.098	-0.121	1.000

TABLA Nº 29

ANALISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN A PARTIR DE LA MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE FACTORES ORIGINADA EN EL ANALISIS FACTORIAL DE TSCS MEDIANTE PFA Y DQUART.

FACTOR I

Factor IV	.573	Autoaceptación
Factor VI	-.515	Enfermedad moral y física
Factor I	.498	Buenas relaciones familiares
Factor II	-.491	"Debería"
Factor V	-.468	Autorrechazo
Factor IX	.426	Exito
Factor VIII	.414	Sociabilidad
Factor VII	-.382	Mala opinión de sí mismo
Factor X	-.268	Retraimiento
Factor III	0.0	Autocrítica (escala L)

Este factor explica el 19,1% de la varianza total y el 190,5% de la varianza común estimada.

TABLA N° 30

ANALISIS FACTORIAL DE TENNESSEE (TSCS) PCA DQUART

MUESTRA N=504

<u>FACTOR 1</u>		<u>BUENAS RELACIONES FAMILIARES</u>
<u>Item</u>		
11	.702	Pertenezco a una familia feliz
10	.677	Tengo una familia que siempre me ayudaría en una situación difícil
44	.660	Estoy satisfecho con mis relaciones familiares
29	-.597	Pienso que mi familia no cree en mí
79	.590	Me tomo verdadero interés en mi familia
28	-.512	Mi familia no me quiere
96	-.452	No actuo como mi familia piensa que debería actuar
27	.421	Soy importante para mis amigos y mi familia
26	-.375	Estoy perdiendo la cabeza
61	.387	Trato a mis paderes como debo
45	.357	Comprendo a mi familia tanto como se merece
21	.322	Soy una persona religiosa
95	-.305	Me peleo con mi familia
18	.261	Me gusta estar siempre arreglado y limpio
8	.263	Soy una persona tranquila y sin problemas

<u>FACTOR II</u>		<u>"DEBERIA" SER MEJOR</u>
63	.671	Debería querer más a mi familia
65	.638	Debería tener más educación con las otras personas
46	.636	Debiera creer más en mi familia
66	.582	Tengo que llevarme mejor con los demás
56	.561	Quisiera ser más digno de confianza
40	.490	Debería ir más a menudo a la Iglesia
60	.431	Me desprecio
55	.392	No soy tan religioso como quisiera
57	.367	No debería contar tantas mentiras

FACTOR IIIAUTOCRITICA

68	.656	Hay momentos en que me apetece decir tacos
51	.515	Alguna que otra vez me río de un chiste verde
16	.478	A veces no digo la verdad
17	.497	A veces me enfado
74	.484	A veces hago cosas muy malas
85	.454	Me siento bien la mayor parte del tiempo
33	.427	Alguna vez pienso en cosas demasiado malas para hablar de ellas
67	.399	A veces cotilleo un poco
100	.390	De vez en cuando dejo para mañana lo que debería hacer hoy
34	.376	A veces cuando no me siento bien estoy de mal humor
8	-.353	Soy una persona tranquila y sin problemas
84	.312	En los juegos prefiero ganar que perder
71	.305	Con frecuencia actuo como un manazas
95	.283	Me peleo con mi familia
57	.264	No debería contar tantas mentiras
83	.251	No perdono facilmente a los demás

FACTOR IVAUTOACEPTACION

81	.520	Trato de comprender el punto de vista del otro
64	.468	Estoy satisfecho de la forma en que trato a los demás
42	.465	Soy lo bueno que debiera
45	.461	Comprendo a mi familia tanto como se merece
95	.456	Me peleo con mi familia
61	.442	Trato a mis padres como debo
76	.448	Acepto la culpa sin enfadarme
80	.400	Me someto ante mis padres
72	.380	En mi vida cotidiana soy fiel a mis creencias
73	.347	Trato de cambiar cuando se que estoy haciendo cosas que no están bien
47	.344	Soy tan sociable como deseo
79	.333	Me tomo verdadero interés en mi familia
41	.332	Siento satisfacción de ser lo que soy
75	.286	Puedo cuidar siempre de mí mismo en cualquier situación
78	.278	Trato de jugar limpio con mis amigos y familiares

44 .259 Estoy satisfecho con mis relaciones familiares
 39 .254 Estoy satisfecho de mi relación con Dios

FACTOR VAUTORRECHAZO

6 .573 Soy una mala persona
 25 .569 Soy una persona odiosa
 4 -.440 Soy una persona decente
 5 -.384 Soy una persona honesta
 12 .376 Mis amigos no tienen confianza en mí
 43 .363 Me desprecio
 74 .352 A veces hago cosas muy malas
 9 .352 Soy un don nadie
 18 -.337 Me gusta estar siempre arreglado y limpio
 31 .315 Estoy de mal humor con todo el mundo
 33 .294 Alguna vez pienso en cosas demasiado malas para hablar de ellas
 32 .287 Es difícil hacer amistad conmigo
 22 .251 En cuanto a moral soy un desastre

FACTOR VIENFERMEDAD MORAL Y FISICA

19 .601 Tengo frecuentes jaquecas y dolores
 87 .484 Duermo mal
 20 .455 Soy una persona enferma
 22 .425 En cuanto a moral soy un desastre
 23 .344 Soy una persona moralmente debil
 1 -.348 Tengo un cuerpo sano
 85 -.332 Me siento bien la mayor parte del tiempo
 38 -.327 Estoy satisfecho de mi comportamiento moral
 39 -.332 Estoy satisfecho de mi relación con Dios
 58 -.309 Soy todo lo inteligente que deseo
 91 -.292 Soluciono mis problemas con bastante facilidad
 88 -.298 La mayor parte del tiempo actuo correctamente
 62 .296 Soy demasiado sensible ante lo que dice mi familia
 24 -.256 Tengo mucho control de mí mismo

FACTOR VIIMALA OPINION DE SI MISMO

37	.627	Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo
36	-.492	Me gusta el aspecto que tengo
49	.377	No valgo nada desde el punto de vista social
54	.352	Debería tener más atractivo sexual
35	-.323	No soy una persona ni gorda ni flaca
9	.311	Soy un don nadie
48	.306	Trato de agradar a todos los demás pero no lo consigo
69	-.304	Me cuido bien desde el punto de vista físico
62	.288	Soy demasiado sensible ante lo que dice mi familia
4	.298	Soy una persona decente
53	.289	No me siento lo bien que debiera
77	.287	Hago las cosas sin pensarlas primero
59	.279	No soy la persona que quisiera ser
2	-.266	Soy una persona atractiva
86	.263	Los juegos y deportes se me dan mal

FACTOR VIIISOCIABILIDAD

32	-.521	Es difícil hacer amistad conmigo
13	.516	Soy una persona amistosa
82	.464	Me llevo bien con la gente
7	.449	Soy una persona alegre
86	-.386	Los juegos y los deportes se me dan mal
47	.320	Soy tan sociable como deseo
31	-.300	Estoy de mal humor con todo el mundo
50	-.296	No me gusta toda la gente que conozco
77	.284	Hago las cosas sin pensarlas primero
21	-.281	Soy una persona religiosa
78	-.272	Trato de jugar limpio con mis amigos y familia
99	-.251	Me cuesta trabajo hablar con extraños
83	-.265	No perdona fácilmente a los demás
48	-.260	Trato de agradar a los demás pero no lo consigo

FACTOR IXEXITO

14	.510	Tengo éxito entre los hombres
2	.452	Soy una persona atractiva
88	.382	La mayor parte del tiempo actuo correctamente
24	.366	Tengo mucho control de mí mismo
30	.321	Tengo éxito con las mujeres
52	.307	No soy ni muy alto ni muy bajo
53	.289	No me siento lo bien que debiera
27	.288	Soy importante para mis amigos y familia
16	-.274	A veces no digo la verdad

FACTOR XRETRAIMIENTO

99	.537	Trato de huir de mis problemas
98	.501	No me siento cómodo con la gente
15	.445	No me interesa lo que hacen otras personas
90	.403	Me cuesta trabajo hacer cosas que son correctas
84	.357	En los juegos prefiero ganar que perder
100	.320	De vez en cuando dejo para mañana lo que debiera hacer hoy
49	.317	No valgo nada desde el punto de vista social
92	.287	Cambio mucho de opinión
20	.279	Soy una persona enferma
8	.277	Soy una persona tranquila y sin problemas
89	.269	A veces utilizo medios injustos para conseguir mis objetivos
99	.266	Me cuesta trabajo hablar con extraños

Resultados Hipótesis nº 7

A partir de la Tabla nº28 que describe los 10 factores y las saturaciones de los items en cada uno, de la Tabla nº 28 en la que aparece la matriz de correlaciones entre factores y de la Tabla nº 29 en la que se recogen las saturaciones de los factores de primer orden en el factor de segundo orden, podemos afirmar que, efectivamente, suponiendo que se cumplen los supuestos de rigor en cuanto a la capacidad del análisis factorial para detectar las dimensiones subyacentes en un conjunto de respuestas a items de un cuestionario, se cumple la Hipótesis nº 7 que señalaba que el TSCS medía autoestima como dimensión más abstracta a partir de diversas áreas del autoconcepto.

La dimensión que hemos denominado "autoaceptación", correspondiente al Factor IV del análisis de primer orden, señala la dirección del factor de segundo orden. El hecho de que el Factor III, que se corresponde con la escala de verdad tomada del MMPI, no sature en ese factor, es un dato más a favor de que este factor de segundo orden reúne las dimensiones que, conjuntamente y a partir de diversas áreas del autoconcepto, sirven como indicador de la autoestima del sujeto.

8.8.1 Relación con otros estudios

La única publicación que recoge datos comparables es la de Lucchiano y Strauss (1968). El objetivo de estos autores era la confirmación de las dimensiones teóricas que postuló Fitts (1965): identidad, conducta y autosatisfacción y las áreas del yo: físico, ético-moral, familiar, personal y social.

Utilizan la solución factorial a partir de Componentes Principales y la rotación Dquart.. Nosotros presentamos en la Tabla nº 30 el mismo procedimiento. Sin embargo, estos autores trabajan a partir de una muestra de 260 sujetos y con una media de edad de 19 años.

Refieren haber obtenido 22 factores que explicaban el 66% de la varianza y que, de los 100 items, 82 saturaban en alguno de los factores.

Creemos que nuestra solución no es comparable con la de ellos porque, a pesar de utilizar el mismo procedimiento, su $N = 260$ los lleva a esa proliferación de factores y porque no realizan análisis de segundo orden. Volveremos a comentar el contenido de sus factores al analizar los datos referentes a la Hipótesis nº 10.

8.8.2 Comentario

Creemos que se puede sostener la multidimensionalidad del TSCS, que las dimensiones se encuentran correlacionadas y que esta prueba evalúa la autoestima como dimensión más abstracta a partir de sus áreas de aplicación. Sin embargo, como ya comentaremos más adelante, al hablar del contenido específico de cada prueba, pensamos que el TSCS parece traspasar la frontera que separaría las pruebas de auto-concepto de aquellas utilizadas para evaluar la personalidad total.

(11)

8.9 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS Nº 8

Resultados Hipótesis nº 8

La predicción de esta hipótesis era que en un análisis factorial del SEI hallaríamos factores correlacionados e interpretables como "sí mismo", "relaciones con los padres", "relaciones con los compañeros" y "relaciones con la escuela". La Tabla nº 19 (pág. 154) nos muestra una solución factorial de cuatro factores, de los cuales el III y el IV se corresponderían efectivamente con "relaciones con los compañeros" y "relaciones con los padres" respectivamente. El primer factor que aparece en la citada tabla, Factor I, agrupa a nuestro entender la dimensión "sí mismo" y relaciones con la escuela".

En cuanto a la correlación entre ellos, se puede observar en la página 155 una correlación de $r = -.185$ entre el Factor III, "relaciones con los compañeros", y el Factor I, que parece representar el sentimiento general del propio valor, y de $r = -.131$ entre este mismo Factor I y el Factor IV, correspondiente a las relaciones familiares. Es decir, se comprueba la predicción de que esas dimensiones teóricas surgen como factores aislados (a excepción de "relaciones con la escuela") y que están correlacionados.

Analizaremos en primer lugar el Factor IV, que denominamos "relaciones con los padres". Las relaciones con los padres y el hogar se vienen señalando como uno de los antecedentes más importantes de la autoestima de un individuo. Concretamente, el interés y la aceptación de los padres como antecedente ha sido destacado, entre otros, por el propio Coopersmith (1977), Helper, (1955), Medinnus (1965) y Rosenberg (1963) y otros que han sido citados en este trabajo en el apartado de antecedentes de la autoestima.

Items como el 5, 19, 33, 47, 35, que por otra parte están incluidos en el Factor IV, se corresponden casi exactamente en cuanto al contenido con los items de otros cuestionarios utilizados para definir operativamente las relaciones con los padres, tal como las vive el sujeto y estudiar su influencia en la autoestima. Si tenemos en cuenta

la correlación de $r = -.131$ que presenta este factor con el Factor I, correspondiente a la autovaloración personal, debemos, a nuestro entender, rechazar la utilización del SEI para cualquier tipo de estudio que pretenda detectar la influencia de las variables familiares en la autoestima, por estar contaminado y no poder diferenciarse dentro de la correlación entre esas variables y la autoestima el efecto de esa dimensión repetida en la variable "dependiente".

En cuanto al Factor III, identificado como autovaloración en el area de las relaciones con los compañeros, el contenido se corresponde también con otra variable considerada comúnmente como antecedente de la autoestima. Así concebida la encontramos en Coopersmith (1967) y en todos aquellos estudios que utilizan técnicas sociométricas en relación con la autoestima. Items como el 18, 32, 56, etc, expresan la forma en que el niño interpreta la aceptación de sus compañeros. Si dentro del propio cuestionario encontramos una correlación de $-.185$ con el Factor I, tendremos que pensar también en la invalidez del SEI como definición operativa de la autoestima en estudios que traten de ver la influencia en estas variables de la aceptación por parte de los demás (en este caso los compañeros).

Digamos finalmente respecto a la tercera dimensión esperada, "las relaciones con la escuela", que, aunque no aparece como dimensión aislada, podemos observar los items en el primer factor lo que, cuando menos, nos informa de altas correlaciones entre el concepto del propio valor y las relaciones con la escuela. En cierto modo, se podría afirmar que esta dimensión aparece aún más confundida con la autoestima que las otras dos ya mencionadas. Por lo tanto también encontramos argumento para rechazar el SEI como definición operativa de la autoestima en estudios que traten de detectar la influencia de las relaciones escolares en la autoestima.

8.9.1 Relación con otros estudios

Nos referiremos a los estudios citados en el apartado 8.6.1, pero centrándonos ahora en la interpretación psicológica de los factores.

La solución obtenida por Edgar y otros (1974) difiere de la nuestra en cuanto al número de factores obtenidos, pero aquellos que interpretan coinciden con los nuestros, a excepción de nuestro Factor II que parece representar fundamentalmente la escala de verdad. Su primer factor también lo interpretan como correspondiente al "sí mismo" y también aparecen en él ítems correspondientes a la dimensión teórica de relaciones con la escuela y también surgen a continuación los dos factores correspondientes a "hogar y padres" y "compañeros y relaciones sociales".

Estos autores presentan una tabla de correlaciones entre la aceptación por parte de los compañeros, la propia aceptación (definidas operativamente mediante un método sociométrico) y el rendimiento escolar (notas de curso) por una parte, y el SEI total y cada una de las subescalas por otra (Edgar y otros, 1974, pág. 61). Las correlaciones significativas entre estas variables y las subescalas del SEI las interpretan los autores citados, curiosamente, como indicación de la validez del cuestionario como prueba de autoestima. Nosotros pensamos que esa misma tabla está señalando la contaminación que tratamos de destacar en este trabajo.

El estudio de Kokenes (1978) difiere en cuanto a la solución factorial, tanto del de Edgar y sus compañeros como del nuestro (con PFA) por cuanto ella sí halló un factor identificable como relaciones con la escuela.

En cuanto a la solución que obtuvimos nosotros mediante Componentes Principales, como podemos observar en la Tabla nº 2, pág. 157 surgen muchos factores, de los cuales varios no tienen significado psicológico y los factores correspondientes a relaciones con los padres y con los compañeros encabezan la lista. Aparece un factor de autorre-

chazo (entendido aquí como el polo opuesto de la autoestima) que se señala como Factor VII y las relaciones con la escuela se desdoblan en dos factores (VI y IX) que indicarían rendimiento académico y rechazo a la escuela respectivamente.

Si tomamos como representante de la autoestima al Factor VII (en la dirección de autorrecha o en este caso) encontramos las siguientes correlaciones con aquellos factores cuya influencia sospechamos:

	Factor (autorrechazo)
Factor I (buenas relaciones con los padres)	-.177
Factor II (aceptación por parte de los demás)	-.140
Factor III (irritabilidad)	.131
Factor VI (rendimiento académico)	-.138
Factor IX (rechazo a la escuela)	.151

No realizamos una prueba de significación de las correlaciones por la falta de acuerdo que existe respecto al número de grados de libertad cuando estas correlaciones son entre factores, pero si la realizáramos comprobaríamos que son significativas debido al número tan elevado de sujetos que componen la muestra. En cualquier caso, esto no haría sino confirmar los datos hallados mediante el procedimiento PFA, donde las correlaciones, como recordaremos, eran muy elevadas con los factores equivalentes al I y II de esta solución.

Pensamos que estos resultados pueden reforzar nuestra desconfianza en cuanto a la utilización del SEI para estudio de validación de la teoría de la autoestima, si ésta se define operativamente mediante

la

la puntuación total en el SEI. Sin embargo, su utilización sería prometedora siempre que se estudien las relaciones internas entre las dimensiones del propio cuestionario.

8.9.2 Comentario

Creemos que ha quedado bastante claro al analizar los datos correspondientes a esta hipótesis, por un lado, la existencia empírica de las dimensiones teóricas concebidas por Coopersmith en el SEI y por otro, que el hecho de que estas dimensiones aparezcan y estén correlacionadas invalida la utilización de la puntuación total en el SEI como definición operativa de la autoestima en estudios tendentes a validar la teoría de la autoestima.

Dicho de otro modo, pensamos que se cumple el Supuesto nº 3 en lo que al SEI respecta.

205

8.10 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS N° 9

Hipótesis nº 9

En esta hipótesis anticipábamos la existencia en el P-H de factores correlacionados e interpretables como "rendimiento escolar", "aceptación por parte de los demás", "ansiedad" y "aspecto físico".

La Tabla nº 23 (pág. 165) nos muestra un factor (IV) fácilmente interpretable como "rendimiento escolar", otro, el V, de "aceptación por parte de los demás", el Factor II que se correspondería con la dimensión "aspecto físico" y el Factor VI que se puede interpretar como "ansiedad". Además de estos factores esperados, es de destacar la presencia del Factor III que hemos denominado "autorrechazo" y que se podría entender como una dimensión correspondiente al polo opuesto de la autoestima desligada de contextos o "pura". Este factor muestra las siguientes correlaciones con los otros factores señalados:

	Factor III (Autorrechazo)
Factor IV (Rendimiento escolar)	-.118
Factor V (Aceptación por parte de los demás)	-.196
Factor VI (Ansiedad)	.092
Factor II (Aspecto físico)	-.053

Como ya hemos indicado en el apartado anterior, no vamos a presentar pruebas de significación de las correlaciones por lo oscuro de la situación al respecto pero, a título totalmente orientativo podemos indicar que las dos primeras sí serían significativas ($\alpha = .05$) en el caso de conservar los grados de libertad de la muestra.

Debemos destacar el hecho de encontrar en el Factor III (Auto-rechazo) items correspondientes a ciertas dimensiones que han aparecido aisladas en otros factores; este es el caso de "aceptación por parte de los demás" representada por los items nº 3 (Me resulta difícil encontrar amigos, .343) y nº 51 (Tengo muchos amigos, .361) y de "aspecto físico" por el item nº 8 (Mi cara me molesta, .266).

Este resultado permite dos interpretaciones no contradictorias: primera que la dimensión autoestima está justificadamente concebida para su medición mediante pruebas de autoconcepto porque la valoración de sí mismo se puede hacer desde diversos planos, que coinciden en señalar el grado de valor concedido a sí mismo y, segunda, que, precisamente por presentar esas esas interrelaciones (aunque probablemente no en todos los sujetos) y por ser aparentemente unas áreas del autoconcepto de otras, si queremos detectar dichas dependencias tendremos que hacerlo a partir de pruebas unidimensionales o de pruebas multidimensionales que permitan subpuntuaciones correspondientes a cada dimensión representada por cada área de aplicación.

8.10.1 Relación con otros estudios

En ninguno de los estudios factoriales del P-H que hemos revisado (Michael y otros, 1975; Piers y Harris, 1964; Platten y Williams 1979 y 1981; y Rich y otros, 1979) existe información sobre las correlaciones entre factores porque en todos ellos la rotación de los ejes se ha realizado por el procedimiento ortogonal Varimax.

Sin embargo, en lo que respecta al contenido de los factores, la interpretación de los mismos coincide en términos generales con los hallados por nosotros, tanto mediante el procedimiento PFA como PCA (en el último, lógicamente, surgen más factores y varios son ininterpretables). A excepción de Piers y Harris (1964), todos ellos utilizan un número insuficiente de sujetos.

Se pueden señalar como factores más repetidos el que hemos denominado "aspecto físico" que aparece como primer factor en los análisis de Platten y Williams, 1979 y 1981; en Michael y otros, 1975; y en Rich y otros, 1979, y en tercer lugar en Piers y Harris (1964). Los factores denominados "conducta" y "ansiedad" aparecen también en todos los estudios, no sucede así con "aceptación por parte de los demás" y "rendimiento escolar", que no aparecen en todos aunque sí en la mayoría.

Si utilizamos el mismo método que los estudios citados (PCA) pero con rotación oblicua (Dquart) obtenemos los factores reseñados en la Tabla nº 25 (pág. 169) y las correlaciones entre ellos que se describen en la Tabla nº 26 (pág. 174), podemos observar la aparición, como en todos ellos, del "aspecto físico" como primer factor, seguido del "autorrechazo" (Factor II). También encontramos un factor de "rechazo social" (Factor VII), otro de "rendimiento escolar" (V) y otro de "ansiedad en relación con la escuela" (Factor XIV). Si destacamos las correlaciones entre Autorrechazo y los demás nos encontramos:

	Factor II (Autorrechazo)
Factor I (Aspecto físico)	-.074
Factor III (Buena opinión intelectual)	-.130
Factor V (Rendimiento académico)	.131
Factor VI (Ansiedad)	.120
Factor VII (Rechazo social)	-.161
Factor IX (Ajuste)	-.174
Factor XI (Buen carácter)	.118

A partir de las correlaciones expuestas comentaremos a título puramente orientativo la jerarquía de las mismas. Podemos observar como el "ajuste" y el "rechazo social" parecen tener más en común que cualquiera de las otras variables con el "autorrechazo". En el caso del ajuste la coincidencia con la teoría de la autoestima es destacable y es un dato a tener en cuenta al evaluar la importancia de los estudios sobre autoestima dirigidos a la clínica. En cuanto al rechazo social, coinciden estos resultados con la conclusión de Kokenes (1978) con el SEI referente a la importancia que esta dimensión adquiere en la adolescencia para la autoestima de los sujetos.

Resulta curioso observar que el aspecto físico, que se viene señalando como un factor importante en la autoestima y especialmente en la adolescencia, obtenga el último puesto en esta ordenación, y que la ansiedad, que es uno de los puntos más criticados en la validación del constructo por cuando la autoestima suele presentar una correlaciones "demasiado" altas con la misma, no se destaque especialmente en este contexto.

8.10.2 Comentario

Como conclusión referente a esta hipótesis podemos afirmar que el P-H muestra unas dimensiones bien definidas, cuya entidad se refuerza por su aparición como factores en muy diversos estudios, y que dos de ellas, el rendimiento escolar y la aceptación por parte de los demás requieren estudios más detallados para observar su influencia como posibles variables contaminantes en diseños en los que se utilice el P-H como definición operativa de la variable dependiente para la comprobación empírica de la teoría de la autoestima.

8.11 ANALISIS DE DATOS HIPOTESIS Nº 10

Resultados Hipótesis nº 10

A partir de la Tabla nº 28 (pág.186) comprobaremos si surgen efectivamente factores correspondientes a las dimensiones: yo físico, yo social, yo ético-moral, yo personal y yo familiar. La Tabla nº 28 (pág. 189) nos informa de las correlaciones entre dichos factores.

El Factor I parece corresponder claramente a la dimensión familiar.

El Factor II se podría interpretar como ético-moral, al menos está cargado de sentimiento del deber.

El Factor III pertenece claramente a la escala de mentira del test obtenida a partir de la escala L del MMPI.

El Factor IV es menos claro: aunque presenta indicios de corresponder a la dimensión ético-moral

El Factor V se podría interpretar como correspondiente al yo personal.

El Factor VI estaría entre el yo físico y el ético-moral.

El Factor VII no aparece definido en cuanto a dimensiones teóricas.

El Factor VIII se correspondería con el yo social, así como el IX

El Factor X también se reparte entre varias dimensiones teóricas.

A partir de esta tabla podemos comprobar que, aunque no todas tienen el mismo peso, las dimensiones teóricas se reflejan en el análisis factorial del TSCS. Es de destacar la presencia repetida en varios factores de la dimensión ético-moral cuando Fitts (1965) le concede el mismo número de ítems que a las demás.

Podemos decir a partir de estos resultados que efectivamente se cumple una parte de la hipótesis, la referente a las dimensiones teóricas. Pasamos ahora a comentar las correlaciones entre ellas que es un punto más crucial dentro de la hipótesis.

Puestos a elegir un factor como el más representativo de la autoestima fuera de contexto concreto, tenemos de nuevo que seleccionar

(como ya hicimos en el caso del SEI y del P-H) el factor Autorrechazo (V). El factor que hemos denominado Autoaceptación (IV) está constituido por ítems correspondientes a casi todas las demás dimensiones y esta es la razón para no seleccionarlo.

	Factor V (Autorrechazo)
Factor I (Relaciones con los padres)	-.215
Factor IV (Autoaceptación)	-.239
Factor VI (Enfermedad moral y física)	.188
Factor IX (Éxito social)	-.168
Factor X (Depresión)	.158
Factor II ("Debería")	.147
Factor III (Mala opinión de sí mismo)	.116
Factor VIII (Sociabilidad)	-.072

A partir de aquí vamos a centrarnos en las dimensiones que hemos señalado como posibles contaminantes de la prueba en su utilización para probar la teoría de la autoestima.

De estas relaciones que hemos seleccionado podemos observar de nuevo como, aparte del Factor IV de autoaceptación, las relaciones con los padres vuelven a ser el factor con correlaciones más elevadas con autorrechazo. Después del Factor VI que hemos denominado "enfermedad moral y física" y que parece un indicador de depresión, encontramos

éxito social" también correlacionado.

Queremos resaltar que, aunque no realicemos pruebas de significación, resulta interesante observar que estos factores mencionados muestran correlaciones más elevadas con autorrechazo que el Factor VII que, desde el punto de vista del contenido, muestra gran similitud con el factor que estamos utilizando como "señal" (Autorrechazo).

8.11.1 Relaciones con otros estudios

El trabajo de Vacchiano y Strauss (1968), ya mencionado al analizar los datos de la Hipótesis nº 7, nos parece relevante ahora por la coincidencias que muestra su solución con la nuestra. Los dos primeros factores son prácticamente idénticos en las dos muestras. El Factor V (Autorrechazo) en nuestra solución se corresponde exactamente con el Factor III en la de ellos. También encuentran muchos factores correspondientes a la dimensión ético-moral y la escala L se manifiesta también como factor aislado. La diferencia fundamental es que ellos obtienen una solución de 22 factores y muchos de ellos no son interpretables y otros son simples dobles.

Como parece ser la norma en casi todos los análisis factoriales realizados anteriormente sobre las pruebas que aquí consideramos, estos autores también rotaron los ejes mediante el procedimiento ortogonal y por lo tanto no obtenemos información sobre las posibles correlaciones.

Otro análisis de la estructura interna del TSCS mediante análisis factorial es el de Pound y otros (1977) quienes tratan de poner a prueba dos hipótesis: 1ª si las subescalas del TSCS contribuyen independientemente a la comprensión del autoconcepto y 2ª si las dimensiones "internas" (las tres áreas de referencia: identidad, autosatisfacción y comportamiento) contribuyen de forma independiente de las "externas" (yo físico, ético-moral, familiar y social, no incluyen el personal). Para la verificación de la primera hipótesis utilizan el análisis factorial Alfa y para la segunda la correlación canónica. En ambos casos obtienen un factor que llaman "G" y que explicaría la mayor parte de la varianza entre las subescalas. Concluyen diciendo

lisis factorial Alpha y para la segunda la correlación canónica. En ambos casos obtienen un factor que llaman "G" y que explicaría la mayor parte de la varianza entre las subescalas. Concluyen diciendo que no se justifica la utilización de subescalas.

No vamos a dedicar mucho espacio a comentar este trabajo pues presenta serios fallos en cuanto a la delimitación de las variables así como en la planificación e interpretación.

Las clasificaciones inexactas de las subescalas del TSCS nos hacen no tomar tampoco en consideración el trabajo de Vincent (1968) que incluye en un análisis las dimensiones Autoaceptación y Yo personal del TSCS (que por cierto no son aislables o sea que están solapadas) con otras subescalas del CPI, el 16 PF y el Security-Insecurity Inventory de Maslow.

En cuanto a nuestra solución por Componentes principales (Tabla nº 30 pág. 191) podemos observar que es prácticamente idéntica a la obtenida por PFA. Las correlaciones entre los factores tampoco nos aumentan la información porque en el PCA aparecen más ítems factorialmente "impuros".

8.11.2 Comentario

Encontramos en el TSCS los factores correspondientes a las áreas de aplicación del autoconcepto que se pretendía constituir las subescalas pero las correlaciones que presentan entre sí, especialmente aquellos que se suelen considerar antecedentes de la autoestima como "relaciones con los padres" o "éxito social" y otros que serían correlatos de la misma como "depresión, nos hacen desconfiar del TSCS como prueba adecuada para definir operativamente la autoestima y relacionarla con sus antecedentes y correlatos.

9.1 El lugar de la autoestima dentro del autoconcepto

Resultados:

1º: Obtuvimos correlaciones significativas entre los tres tests de autoconcepto y el de autoestima.

2º: Encontramos que las correlaciones entre los tests de autoconcepto (SEI y P-H) y el de autoestima (RSE) diferían significativamente (1). La hipótesis no se cumplió para las relaciones que incluían el TSCS, no difiriendo significativamente las correlaciones entre éste y el RSE de aquellas halladas entre el TSCS y las otras pruebas de autoconcepto (SEI y P-H).

3º La solución del análisis factorial de los totales de las cuatro pruebas fué de un único factor en el cual saturaban todas ellas, siendo la menor la saturación del RSE.

En base a estos tres primeros pasos podemos afirmar que existe relación entre las tres pruebas de autoconcepto y entre ellas y la de autoestima, y que las primeras cubren un universo más amplio.

Tenemos que admitir también que la Hipótesis nº 2 tenía un fallo lógico, al no prever que las diferencias entre correlaciones de pruebas de autoconcepto entre sí y de éstas con la de autoestima, requerían para ser significativas, no sólo que existieran diferencias entre los dos constructos, sino también que no existieran esas diferencias dentro del propio constructo autoconcepto. Como hemos podido observar, al analizar sus dimensiones, los tres tests de autoconcepto incluyen distintas dimensiones.

En relación con las dimensiones: (2)

(1) El nivel de significación que hemos señalado para todo el trabajo ha sido el 5%.

(2) El método de análisis factorial que elegimos en nuestro diseño fué el de Factores Principales y la rotación oblicua Direct Quartimin.

- 1º Obtuvimos un único factor para el RSE en el que las saturaciones de sus ítems mostraban un orden decreciente en el grado de autoestima.
- 2º Para el SEI obtuvimos cuatro factores que se agrupaban en un único factor de segundo orden, siendo el factor primitivo con saturaciones más altas en el mismo "autorrechazo".
- 3º Obtuvimos para el P-H una solución de 7 factores y en un análisis de segundo orden un único factor en el cual las saturaciones mayores correspondían al factor autorrechazo. (El Factor VII de primer orden, que no tenía sentido psicológico, no saturaba en él.)
- 4º La solución hallada para el TSCS presentó 10 factores, entre los que se incluía un factor de autorrechazo y el análisis de segundo orden mostró un solo factor en el cual fueron nulas las saturaciones del Factor III correspondiente a la escala L del MMPI. El factor con saturación más elevada en el de segundo orden fue el Factor IV (autoaceptación).

De estos resultados deducimos que el test de autoestima (RSE) puede considerarse unidimensional y los de autoconcepto (EI, P-H y TSCS) multidimensionales. El hecho de que las diversas dimensiones de estos últimos vengán representadas por factores correlacionados que arrojan un único factor en el análisis de segundo orden y la ordenación de las saturaciones de los diversos factores en el mismo nos permite pensar que estas pruebas son un indicador de la autoestima global.

En lo referente a la correspondencia entre las dimensiones teóricas incluidas en las pruebas de autoconcepto y los factores encontramos:

- 1º Que para el SEI surgen claramente diferenciadas las dimensiones "relaciones con los padres" y "relaciones con los compañeros". Las dimensiones "sí mismo" y "relaciones con la escuela" se incluyen en un mismo factor.
- 2º En el P-H aparecen diferenciadas las dimensiones "aspecto físico", "rendimiento escolar" (Factor IV), "aceptación por parte de los demás" y "ansiedad" (Factor VI), y también aparece una dimensión de autoestima con carácter negativo (Factor V).

3º La solución del TSCS muestra factores interpretables como "yo familiar" (Factor I), "ético-moral" (Factor II), "social" (VIII y IX) y "personal" (V). No aparece un factor aislado correspondiente al "yo físico" porque el Factor VI comprende las dimensiones Ético-moral y físico.

Las consecuencias que podemos extraer de que aparezcan bien diferenciadas las dimensiones teóricas y de que aparezca también, en los tres tests, un factor aislado de autoestima aunque correlacionado con ellas son:

A) Aunque la puntuación global obtenida mediante los tests de autoconcepto sea un indicador de autoestima, algunas de las dimensiones incluidas tienen más peso dentro de la estructura del test que la dimensión de "autoestima pura", por lo tanto estos tests están evaluando preferentemente esas otras dimensiones.

B) Como la mayor parte de las dimensiones contenidas en los tests de autoconcepto se vienen considerando en la teoría como variables antecedentes, correlatos o consecuencias de la autoestima, la definición operativa de la misma mediante estos tests no es correcta para la comprobación de la teoría, pues las relaciones halladas pueden no deberse a una mayor o menor autoestima sino a una influencia directa o indirecta e alguna de las dimensiones incluidas.

Creemos que a partir de los resultados de esta investigación pueden surgir dos líneas de estudio relacionadas con la autoestima:

- El perfeccionamiento y adaptación del RSE (única prueba unidimensional de las estudiadas) utilizado preferentemente como escala tipo Guttman, después de revisar si en la población de adolescentes españoles la agrupación de ítems propuesta por Rosenberg (1963) para la formación de la escala es válida o requiere transformaciones.

- La utilización de las pruebas de autoconcepto como perfiles para detectar cambios en los pesos de determinadas dimensiones producidos por el paso del tiempo, por el sexo o por otras características propias de grupos específicos.

Diremos finalmente que en ningún momento negamos que se alcanza un conocimiento más completo del valor que una persona se otorga a sí misma averiguando la valoración que hace de sí misma en muchas áreas de aplicación y en muchas situaciones. Simplemente señalamos que la medición de la autoestima mediante este tipo de cuestionario es un callejón sin salida. Coincidimos con Rosenberg (1979) cuando afirma que para conocer la autoestima hay que "ir más allá de la autoestima" y relacionar ésta con muchas variables que pueden modularla. Esto solamente se podrá lograr utilizando pruebas que no estén contaminando los resultados.

9.2 Valoración de los resultados de la investigación y planteamiento de nuevas hipótesis generales.

Creemos haber cumplido los siguientes propósitos:

- Revisar las relaciones entre el autoconcepto y la autoestima y delimitar, en lo posible, ambos constructos.

- Introducir tres pruebas desconocidas en España (SEI, TSCS y P-H) y aplicar el RSE en relación con ellas.

- Alertar a investigadores interesados en el área de la autoestima de los problemas de medición que ésta presenta.

Por nuestra parte, creemos haber puesto las bases para poder trabajar (sin las tensiones, presiones y obsesiones que una tesis conlleva) en el conocimiento de una variable que nos parece muy relevante en el desarrollo afectivo y social.

En relación con este último punto estamos ya llevando a cabo dos investigaciones con un fin similar pero de características muy distintas:

Una de ellas está inspirada en los trabajos de Guardo, 1968 y Guardo y Bohan, 1971, que a su vez se han inspirado en el método de Piaget. Supone estudiar mediante el método crítico los momentos en los que van apareciendo los sentimientos de permanencia en el tiempo,

de pertenencia a un sexo concreto, de ser persona como distinto a los animales, en resumen, una serie de conocimientos sobre los que se forma la propia identidad. Estos datos que hemos ido recogiendo, esperamos, nos permitirán añadir información a los procesos del desarrollo cognitivo aplicados al área de sí mismo.

La otra, mas dependiente de este trabajo, supone una validación del constructo autoestima, tanto convergente como discriminante, y es un nuevo paso para poder acceder a la investigación que hubiéramos querido hacer desde un principio si las condiciones de la medición en esta área nos lo hubieran permitido: estudiar los antecedentes de la autoestima en un planteamiento evolutivo pero manteniendo la hipótesis de que los padres son los determinantes mas importantes de la autoestima del sujeto y que le dan además la posibilidad, o se la niegan, de encontrar las formas de alcanzar nuevas fuentes de autoestima en los demás.

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

- ALAMO JADRAQUE, E. Un estudio de la autoestima en la adolescencia. Memoria de Licenciatura . Universidad Complutense. Madrid. 1979
- ALLPORT, G. W. Pattern and growth in personality. Holt. Rinehart y Winston. New York, 1961.
- ALLPORT, G. W. La estructura del ego, Eds. Siglo Veinte. Buenos Aires
- ALSCHULER, A. y WEINSTEIN, G. "Self-Knowledge Development". Manuscrito no publicado escrito en la School of Education, University of Massachusetts, Amherst. 1976.
- AMATORA, S. "Developmental trends in preadolescence and in early adolescence in self-evaluation". The Journal of Genetic Psychology, 91 89-97. 1959.
- AMON, J. Estadística para psicólogos. 1. Estadística Descriptiva. Ed. Pirámide. Madrid, 1978.
- AMON, J. Estadística para psicólogos. 2. Probabilidad, Estadística inferencial. Ed. Pirámide. Madrid, 1980.
- ANDERSON, N. N. "Effects of institutionalization on self-esteem of older people". Journal of Gerontology, 22, 313-317, 1967.
- AMES, J. ELKER. "Effects of self-concept on children causal Attributions and self-Reinforcement. Journal of Educational Psychology. vol. 71 nº 5, 613-619, 1979,
- ANTILL, J. K.; CUNNINGHAM, J. D. "Self-esteem as a function of masculinity in both sexes". Journal of consulting and Clinical Psychology. vol. 47, nº 4, 783-785, 1979
- APA Publication Manual of the American Psychological Association. 2ª edic. APA. USA. 1974.

- ARGYLE, M.; LITTLE, B. R. "Do personality traits apply to social behavior?" Journal for Theory and Social Behavior, 2, 1-35, 1972
- ARONFREED, J.; CUTICK, R.; FAGEN, S. "Cognitive structure, punishment, and morturance in the experimental induction of self-criticism". Child Development, 34, 281-294, 1963.
- ARONFREED, J. "The origen of self-criticism" De Social Development and Personality. Thompson (Ed.) Wiley, 1971.
- ARONFREED, J. "The origen of self-criticism". Psychological Review, vol. 71, 193-218, 1964.
- AUSUBEL, D. P. y otros. "Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure". Child Development, 25, 13-183, 1954.
- AUSUBEL, D. P. Ego development and the personality disorders. Grune & Stratton, New York. 1965 (1ª ed. 1952)
- BACHMAN, J. G. Youth in transition. vol. 2. The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys. Ann arbor, Mich: Survey research center, Institute of Social research, 1970
- BACHMAN, J. G.; O'MALLEY, P. M. "Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment". J. Pers. Soc. Psychol. 35, 365-80, 1977.
- BAGLEY, C.; EVAN-WONG, L. "Neuroticism and extraversion in responses to Coopersmith's self-esteem inventory". Psychological Reports, 36, 253-254, 1975.
- BAGLEY, C.; VERMA, G. K.; MALLICK, K.; YOUNG, L. Personality, self-esteem and prejudice, Surrey: Saxon House, England, 1979.
- BALLEY, R. C. "Self-concept differences in low and high achieving students". J. of Clinical Psychology, 27, 188-191. 1971
- BANNISTER, D.; MAIR, J. The evaluation of personal constructs, Academic Press, New York, 1968.
- BARTZ, D. "Self acceptance and disconfirming feedback as influences upon performance of a gross motor skill" Journal of Motor Behavior, vol. 7, nº 4, 251-257, 1975.

- BARRON, F. "An ego-strength scale which predicts Response to Psychotherapy"
Journal of Consulting Psychology. Vol. 17, nº 5. 1953.
- BATTLE, J. "Test-retest reliability of the Canadian self-esteem inventory for adults" Perceptual and motor skills, 44.38, 1977.
- BECKER, The birth and Death of Meaning; Penguin Books, London, 1971
- BEDEIAN, A. G. y otros "Test- retest reliability and internal consistency of short-form of Coopersmith self-esteem Inventory" Psychological Reports, 41, 1041-1042, 1977.
- BEM, S. L. "The measurement of psychological androgyny" Journal of consulting and clinical psychology, 42, 155-162, 1974
- BEM, S. L. "On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny". Journal of consulting and clinical psychology, 45, 196-205, 1977.
- BENTLER, P. M.; SPECKART, G. "Models of Attitude-Behavior Relations". Psychological Review, 86, 5, 452-464, 1979.
- BERGER, S.E. The self-deceptive Personality, Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Miami. 1971
- BIERI, J.; LOBECK, R. "Self-concept differences in relation to identification, religion, and social class". J. of Abnormal and Social Psychology, 62, 1, 94-98, 1961.
- BILLS, R. E. A system for assesing affectivity. The university of Alabama Press. Alabama, 1975.
- BILLS; VANCE; McLEAN "An index of adjustment and values"; Journal of Consulting Psychology, 15, 257-261, 1951.
- BLACK, F. "Self concept as related to achievement and age in learning disabled children". Child Development, 45, 1137-1140, 1974.
- BLEDSON, J. C.; WIGGINS, R. C. "Congruence of adolescents self-concepts and parents perceptions of adolescents self-concepts". The journal of Psychology, 83, 131-136, 1973.

- BLUMER, H. Symbolic interactionism: perspective and method, Englewood cliffs, Prentice-Hall, New York, 1969.
- BONJEAN, C.; HILL, R.; McLEMORE S. D. Sociological Measurement: An Inventory of Scales and Indices, Chandler, San Francisco, 1967.
- BORGATTA, E. F.; LAMBERT, W.W. Handbook of personality theory and research Rand McNally & Company, Chicago, 1968.
- BORGES, M. A.; ROTH, A.; NICHOLS. G. T.; NICHOLS. B. S. "Effects of gender, age, locus of control and self-esteem on estimates of college grades". Psychological Reports, 47. 831-837, 1980.
- BRAND, R. M. "The accuracy of self estimate". Genetic Psychology Monographs 58, 55-99, 1958.
- BRANDEN, N. The disowned self, Bantam Books, New York, 1978.
- BRANDEN, N. The psychology of self-esteem, Bantam Books, New York, 1979.
- BRANDEN, N. The psychology of self-esteem: a new concept of man's psychological nature. Nash Pub. corp., Los Angeles, 1969.
- BRIDGEMAN, B.; SHIPMAN, V. J. "Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as Predictors of third-grade Achievement" Journal of Educational Psychology, vol. 70, n° 1, 17-28.
- BRIM, O. "Life-span development of the theory of oneself: implications for child development", en REESE, H. W.: Advances in child development and behavior, Academic Press, New York, 1976.
- BROCKNER, J.; HUTTON, J. B. "How to reverse the vicious cycle of low self-esteem: the importance of Attentional focus". Journal of experimental Social Psychology, 14, 564-578, 1978.
- BROCKNER, J. "The effect of self-Esteem, success-failure, and self-consciousness on task performance". J. of Personality and Social Psychology, vol. 37, n° 10, 1732-1741, 1979.

- BROOKS-GUNN, J.; LEWIS, M. "Early social knowledge: The development of knowledge about others", en McGOURK y HAWY (eds.), 1978.
- BROUGHTON; J. M. "The divided self in Adolescence" Human Development, 24, 13-32, 1981.
- BROWN-FAIN, J. Stability of the self concept as a dimension of personality". Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 597-606.
- BUHLER, L. "Genetic aspects of the self". Annals of the New York Academy of Sciences, 96, 730-764, 1962.
- BURNS, W.; ZWEIG, A. R. "Self-concepts of chronically ill children". The journal of Genetic Psychology, 137, 179-190, 1980.
- BUROS, O. K. (Ed.) Personality tests and reviews, Gryphon Press, Highland Park, New York, 1970
- BUROS, O. K. (Ed.) Seventh mental measurements yearbook, Gryphon Press, Highland Park, New York, 1971.
- BUSS, A. H.; GERJUOY, H. "The scaling of terms used to describe personality". J. Abnormal and Social Psychology, 21, 361-369, 1957.
- BYRNE, D. "The repression-sentitization scale: rationale, reliability and validity". Journal of Personality, 29, 334-349.
- BYRNE, D. The attraction paradigm. Academic Press, New York, 1971
- CALHOUN, G. y otros "An ethnic comparison of self-esteem in portuguese mexican, and anglo-american pupils". The journal of Psychology, 98, 11-14, 1976,
- CALHOUN, G. Jr.; WHITLEY, J. D. "An investigation of the Goodenough Harris drawing test and the (Coopersmith) self-esteem inventory" Educational and Psychol. Measurement, 38, 1229-1232.
- CAMPBELL, P. B. "School and self-concept". Educational Leadership, 24, 510-515, 1967.

- CAMPBELL, D.; STANLEY, J. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Amorrortu, Buenos Aires, 1966 (ed. 1970).
- CARLSON, R. "Stability and change in the adolescent's self image". Child Development, 30, 3, 659-666, 1965.
- CASTENADA, A.; McJANDLESS, B. R.; PALERMO, D. S. 'A children's form of the manifest Anxiety scale' Child Development, 25, 317-326.
- CATTELL, R. C. Structure of personality in his environment, Springer, New York, 1979.
- CATTELL, R. B. Personality and learning Theory vol. 2. A systems Theory of Maturation and structured learning, Springer Publishing Company, Inc., New York, 1980.
- CATTELL, R. B.; DREGER, R. M. Handbook of modern personality theory. John Wiley & Sons, New York, 1977.
- COHEN, A. "Some implications of self-esteem social influence" en HOLLAND C. y JANIS, I (Eds.) Personality and persuability, Yale University Press, New Haven, 1959.
- COMBS, A.; SOPER, D. "The self. its derivative terms, and research" Journal of individual Psychology, 13, 134-145, 1957.
- COMBS, A.; SOPER, W.; COURSON, C. "The measure of self-concept and self report". Educational and Psychological Measurement, 23, 3, 493-500, 1963.
- COMREY, A. L. A first course in factor analysis. Academic Press, London, 1973.
- CONSTANZO, Ph. R. "Conformity development as a function of self-blame". J. of Personality and Social Psychol., 14, 4, 366-374, 1970.
- COOLEY, C. Human nature and social order, Charles Scribner New York. - 1902.

- COOPER, J.; DUNCAN, B. L. "Cognitive dissonance as a function of self-esteem and logical inconsistency" Journal of Personality, 39, 289-302, 1971.
- COOPERSMITH, S. The antecedents of self-Esteem, W.H. Freeman, San Francisco, 1967.
- COOPERSMITH, S. "A method for determining types of self esteem" Journal of Abnormal and social Psychology, 59, 87-94, 1959.
- COTTRELL, S. "Inter personal interaction and the development of the self" en GOSLIN, D. A. (ed.) Handbook of Socialization Theory and Research, Ran McNally and Co., Chicago, 1969.
- COWEN, E. "The 'negative self concept' as a personality measure". Jour. of consulting Psychology 18-138-142, 1954.
- CRANDALL, R. "The measurement of self-esteem and related constructs en ROBINSON J.y SCHAVER, P. Measures of social psychological attitudes. Institute of social Research, Ann Arbor, Mich, 1973:
- CROWNE, D.; STEPHENS, M. "Self acceptance and self-evaluative behavior: A critique of methodology". Psychological Bulletin, 56, 104-115, 1961.
- CROWNE, D.; STEPHENS, M.; KELLY, R. "The validity and equivalence of test of self-acceptance". Journal of Psychology, 51, 101-112, 1961.
- DEAUX, R. "Anticipatory attitude change: A direct test of the self-Esteem Hypothesis. Journal of experimental social Psychology, 8, 143 - 155, 1972.
- DENZIN, N. K. "The genesis of self in early childhood". Sociological quarterly, 13, 291-314.
- DIGGORY, J. C. Self-evaluation: concepts and studies, Wiley, New York, 1966.
- DIGGORY-FARNHAM, S. "Self-evaluation and subjective life expectancy among suicidal and nonsuicidal psychotic males". Journal of Abnormal and Social Psychology, 69, 628-634, 1964.

- DIPBOYE, R. "A critical review of Korman's self-consistency theory of work motivation and occupational choice" Organizational Behavior and Human Performance, 18, 108-126.
- DITTES "Attractiveness of group as a function of self esteem and acceptance by group". Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 77-82. 1959.
- DOBSON, C.; GOUDY, W. J.; KEITH, P.M.; POWERS, E. "Further analysis of Rosenberg's self-esteem scale" Psychological Reports, 44, 639-641, 1979.
- DOUVAN, E. ; GOLD, M. G. "Modal Patterns in American adolescence" en HOFFMAN, L. W. y HOFFMAN, M.L. (Eds.) Review of child development research, Russell Sage Foundation. New York, 1966.
- DREGER, R. M. (Ed.) Multivariate personality: Research, Claitor's Publishing Division, E.E.U.U., 1972.
- EDGAR, P.; POWEL, R.; WATKINS, D.; MOORE, R.; ZAKHAROV, O. "An analysis of the Coopersmith Inventory". Australian Psychologist, 9, 52-63, 1974.
- EDWARDS, A. L. The measurement of personality traits by scales and inventories, Holt, Rinehart y Winston, Inc., New York, 1970.
- EIGENBRODE, C. R.; SHIPMAN, W. G. "The body image barrier concept" Journal of Abnormal and Social Psychology, 60, 450-452, 1960.
- ELTON, D.; STANLEY, G. V.; BURROWS. "Self-Esteem and chronic pain". Journal of Psychosomatic Research, vol. 22, 25-30. 1978.
- ELLERMAN, B. A. "Self-regard of primary school children: some australi date". Br. y Educ. Psychol. 50 114-122 1980.
- ENGEL, M. "The stability of the self concept in adolescence" Journal of abnormal and Social Psychology, 56 211-215.
- ENGEL, M.; RAINE, W.J. "A method for the measurement of the self-concept of children in the third grade". The journal of genetic Psychology, 102, 125-137, 1963.

- EATO, L. E.; LERNER, R. M. "Relations of physical and social environment perceptions to adolescent self esteem". Journal of genetic Psychology, 139, 143-150, 1981.
- EPSTEIN, S. "The self concept revisited or a theory of a theory" American Psychologist, 28, 404-416, 1973.
- ERIKSON, E. H. Identity and the life cycle: selected papers", Psychological Issues, 1, 1-171, 1959.
- EVANS, C. O. The subject of consciousness, George Allen y Unwin Ltd. London, 1970.
- EVERETT, J. E.; ENTREKIN, L. V. "Factor comparability and the advantages of multiple group factor analysis. Multivariate Behavioral Research, 2, 165-160, 1980.
- FEFFER, M. H. "Developmental analysis of interpersonal behavior" Psychological Review, 77, 197-214, 1971.
- FEFFER, M. H; GOUREVITCH, V. "Cognitive aspects of role-taking in children". Journal of Personality, 28, 383-396, 1960.
- FEIN, D. y otros "Sex differences in Preadolescent self-esteem" The journal of Psychology, 90, 179-183, 1975.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.; CARROBLES, J. A. "Evaluación conductual, Metodología y aplicaciones". Ediciones Pirámide, Madrid, 1981.
- FESTINGER, L. "A theory of social comparison processes" Human Relations, 2, 117-140, 1954.
- FEY, W. F. "Acceptance of self and others and its relation to therapy readiness". Journal of clinical Psychology, 10, 269-271, 1954.
- FEY, W. F. "Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others" Journal of abnormal and social Psychology, 50, 274-276, 1955.
- FISKE, D. W. "The shaky evidence is slowly put together" Journal of consulting and clinical psychology, 37, 314-315, 1969.

- FISKE, D. W. Measuring the concepts of personality. Aldine publishing Company, Chicago, 1971.
- FITTS, W. H. Manual Tennessee self concept scale. Counselor Recordings and tests, Nashville, Tennessee, 1965.
- FLAVELL J. H. "The development of inferences about others", en MISCHEL (Ed.) Understanding other persons, Blackwell y Mott, Oxford, U. K., 1974.
- FLAVELL Cognitive Development, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York, 1977.
- FLAVELL, J. H. y otros The development of role taking and-communication skills in children. Wiley, New York, 1968.
- FRANKI M. R. Jr. "Construct validation of the Piers Harris childrens self concept scale". Educ. and Psych. Measurement, 41, 439-443. 1981.
- FRIEDMAN, S.; ROGERS, P.P. "Project re-ed: Increase in self-esteem as measured by the Coopersmith inventory". Perceptual and Motors Skills 40, 165-166.
- FROST, R. O.; GRAF, M. "Self-Devaluation and Depressed Mood". J. cons. and clinical Psychology, 958-962, 1979.
- FURLONG, A.; LAFORGE, H. "Manifest anxiety and self-concept: Further investigation". Journal of genetic psychology, 127, 237-247, 1975.
- GALLART, J. M. Vision de la Imagen del propio cuerpo.
- GARCIA TORRES, B. Autorrechazo, causas y consecuencias. Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Psicología). Universidad Complutense de Madrid.
- GEJAS, V. y otros "The development of self-concept in the child: mirror theory versus model theory". The journal of Social Psychology, 92, 67-76, 1974.

- GECAS, V. "Parental Behavior and contextual variations of adolescent self-evaluation". Sociometry, 34, 466-482, 1971.
- GECAS, V. "Parental Behavior and Contextual variations in Adolescent self-esteem". Sociometry, 35, 2, 232-345.
- GELFAND, D. M. "The influence of self-esteem on rate of verbal conditioning and social matching behavior". J. of abn. and Social Psychol., 65, 4, 259-265, 1962.
- GERGEN, K. J. The concept of self. Holt, New York, 1971.
- GILLIERON, Ch. "El pensamiento del adolescente". Revista Totus Homo, 9, 1, 2-3, 1979.
- GIMENO SACRISTAN Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, Madrid, 1976.
- GLASS, G. V.; STANLEY, J. C. Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales, Prentice Hall internacional, España, 1974.
- GOFFMAN, E. The presentation of self in everyday life, Doubleday Anchor. Garden City, New York. 1959.
- GONDRA, J. M. La psicoterapia de Carl. R. Rogers, Desdée de Brouwer, Bilbao, 1978.
- GORDON, Donald, A. "Children's Beliefs in Internal External Control and self-Esteem as related to Academic Achievement" Journal of Personality Assessment, 41,4, 383-386, 1977.
- GORSOUCH, R. L. Factor Analysis, W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1974.
- GOSLIN, D. A. Handbook of socialization theory and research, Rand McNally College, Pu., Co., Chicago, 1969.
- GOUGH, H. "The adjective check list as a personality assessment research technique". Psychological Reports, 6, 107-122, 1960.
- GOUGH; HEILBRUN The adjective check list manual, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California, 1965.

- GRAY-LITTLE, B.; APPELBAUM, M. I. "Instrumentally Effects in the assessment of Racia Differences in Self-esteem" J. of Personality and Social Psychology, 37, 7, 1221-1229.
- GREENBER, J. S. "A study of self-esteem and alienation of male homosexuals". The Journal of Psychology, 83, 137-143.
- GREENHOUSE, J. H.; BADIN, I.J. "Self-esteem; erformance, and t e satisfaction: some tests of a theory". Journal of Applied Psychology, 59, 6, 722-726,1974.
- GROSSMAN, B. D. "En hancing the self". Exceptional Children,38(3): 248-254, 1971.
- GROWE, G. A. "Parental behavior and self-esteem in children" Psychological Reports, 47, 499-502, 1980.
- GRUSEC, J. "The antecedentes of self-criticism", en STENDER LAVATELLY, C: STENDJER, F. Readings in child behavior and development. Harcourt Brace Jovanovich Inc. New York, 1954 (1972 3ª ed.)
- GUARDO, C. J. "Self-revisited: the sense of self indentity" Journal of Humanistic Psychology, 8, 137-142, 1968.
- GUARDO, C. J.; BOHMAN, J. B. "Development of a sense of self-identity in children". Child Development, 42, 1909-1921, 1971.
- GUILFORD, J. P. Psychometric Methods, McGraw-Hill, New York, 1954.
- GUILFORD, J. P. The nature of human intelligence, McGraw-Hill, New York, 1967.
- HARDER, D. W. y otros "Relationships among life events, self-derogation, and Psychological Impairment in Psychiatric outpatients". J. of Const. and Clinical Psychology, 47, 6,1117-1119, 1979.
- HARMAN, H. H. Analisis factorial moderno, Ed. Saltés, Madrid, 1980.
- HELPER, M. M. "Learning theory and the self concept". J. of Abn. and Social Psycho., 51, 184-194, 1954.
- HENDRICK, A.; WHITE, D. "Promax: a quick method for rotation to oblique simple structure". British Journal of satistical Psychology, 77, 65-70, 1964.
- HENRY, A. "Family role structure and self Blame". Social Forces. 35, 34-36, 1956.

- HENSLEY, W.; ROBERTS, M. "Dimensions of Rosenberg's self-esteem Scale" Psychological Reports, 36, 583-564, 1976.
- HERMANS, M. J.; TERLAAR, M; MAES, D. "Achievement motivation and fear of failure in family and school" Developmental Psychology, 6, 520-528, 1972.
- HOLLAND, R. Self and social context, MacMillan Press LTD, London.
- HINES, P.; BERG-CROSS, L. "Racial differences in global self-esteem" The journal of Social Psychology, 113, 271-281, 1981.
- HONESS, T. "Self-Reference in children's descriptions of Peers: Egocentrism on Collaboration?". Child Development, 51, 2, 476-480, 1980.
- HORNEY, K, La personalidad neurótica de nuestro tiempo, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- HOUSTON, L. H.; SPRINGER, S.I. "Self-esteem and conservatism among female college students". Psychological Reports, 47, 543-546.
- INKSON, J. H. "Self-esteem as a moderator of the relationship between job performance and job satisfaction". Journal of Applied Psychology, 63,2, 243-247, 1978,
- JACKSON, D. N.; PAUNONEN, S. V. "Personality structure and assessment". Aun. Rev. Psychol.31, 503-551, 1980.
- JAMES, W. Principles of Psychology, Holt, New York. 1890.
- JAQUISH, G. A.; RIPPLE, R. I. "Cognitive creative abilities and self-esteem across the adult life-span". Human Development 24, 110-119, 1981.
- JERSILD, A. T. In search of self. Teachers College, Columbia Un.. Bureau of Publications. New York, 1952.
- JERSILD, A.; TELFORD, W.; SAWREY, J. M. Child Psychology, Prentice-Hall, New Jersey, 1975.
- JOHNSON, R. "Youth in crisis. Dimension of self-destructive conduct among adolescent prisoners" Adolescence, 13, 51, 461-482, 1978.

- JOHNSON, O.; BOMMARITO, J. Tests and measurements in child development: A handbook, Jossey-Bass, San Francisco, 1970.
- JONES, S. C. "Self-and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories". Psychological Bulletin, 79, 3, 185-199, 1973.
- JOURARD The transparent self. Van Nostrand Reinhold Co. New York, 1964.
- JOURARD, S.M. y SECORD, P. F. "Body size and body cathesis". Journal of consulting Psychology, 18, 3, 1954.
- KAPLAN, H. "Antecedents of negative self attitudes: Membership groups devaluation and defenselessness". Social Psychiatry, 11, 15-25, 1976.
- KARMOS, A. H. "The development and validation of a non verbal measure of self-esteem: the sliding person test". Educational and Psychological measurement, 39, 479-484, 1979.
- KARMOS, A. H. ; KARMOS, J. S. "Construct validity analyses of a "nonverbal" measure of self-esteem: the sliding person test". Psych. Reports, 44, 895-910.
- KATZ; ZIGLER "Self image Disparity: A developmental Approach" en GORDON, I. J. Reading in Research in Developmental Psychology, Scott, Foresman and Co., 1971,
- KAWARSH, G.; SCHERF, G. "Self-esteem, locus of control and approval motivation in married couples". Journal of Clinical Psychology, Oct vol. 31 (4), 715-720, 1975.
- KELLY, E. L. "Consistency of the adult personality". American Psychologist, 10, 659-681, 1955.
- KELLY, J. A.; WORELL, J. "New formulations of sex roles and androgyny: A critical review". Journal of consulting and clinical Psychology, 45, 1101-1115, 1977.
- KENNY, D. "The influence of social desirability on discrepancy measures between real self and ideal self". Journal of Consulting Psychology, 20, 315-318, 1956.

- KETTNER, M. G. The Ugly Dicking Complex: a Symposium.
- KLING, M. "Parental self-actualization and children's self-concept". Psychological Reports, 44, 80-82, 1979.
- KIRCHNER, E.P.; VONDRACKEK, S. I. "Perceptived sources of Esteem in Early Childhood". The Journal of Genetic Psychology, 126, 169-176, 1975.
- KOKENES, B. "A factor analytic study of the Cooper-Smith self-esteem inventory". Adolescence, vol. XIII, 49, spring, 149-155. 1978.
- KORMAN, A. "Self-esteem, social influence, and task performance: some tests of a theory". Proceedings of the 76TH APA convention, 3, 567-568, 1968.
- KUHN; McPARTLAND "An empirical investigation of self attitudes". American Sociological Review
- LARSEN, K.; SCHWENDIMAN, G. "Authoritarianism, self-esteem and insecurity". Psychological Reports, 25, 229-230, 1969.
- LEAGUE, B. J.; JACKSON, D. N. "Conformity, veridicality and self-esteem". Journal of Abn. and Social Psychol., vol. 68, 1, 113-115, 1964.
- LECKY, P. Auto-consistencia, una teoria de la personalidad. Editorial española Desclée de Brouwer, Bilbao, 1977.
- LEMMANN, S. "Personality and compliance. A study of anxiety and self-esteem in opinion and behavior change". Journal of Personality and Social Psychol., 25, 1, 76-86, 1970.
- LEKARCZYK, D. I.; HILL, K. T. "Self-esteem Test Anxiety, stress and verbal learning". Developmental Psychology, 1, 2, 147-154, 1969.
- LEIF; JUIF Textos de Psicología del niño y del adolescente, Narcea, S. A. 1975.
- LEONARD, S.; WEITZ, J. Task enjoyment and task perseverance in relation to task success and self-esteem". Journal of Applied Psychology, 55, 414-421, 1971.

- LERNER, R. M.; IWAWAKI, S.; CHIHARA, T.; SORELL, G. T. "Self-concept, self-esteem, and body attitudes among Japanese male and female Adolescents. Child Development, 51, 847-855, 1980.
- LEWIS, J. "Intercorrelations among measures of intelligence, achievement self-esteem, and anxiety in groups of elementary school pupils exposed to the different models of instruction". Educational and Psychol. Measurement, 35, 499-501, 1975.
- LEWIS, M. "The self as a Developmental Concept". Human Development 22, 416-419, 1979.
- LEWIS, J. y otros "The relationship between selected personality traits and self-esteem among female rearing students". Educ. And Psy. Meas., 40, 259-260, 1980.
- LEWIS, M. ; BROOKS, J. "Self-knowledge and emotional development", en LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. A. (eds.) The development of Affect. Plenum Press Genesis of Behavior, vol. 1., New York, 1978,
- LEWIS, M.; BROOKS-GUNN, J. Social Cognition and the acquisition of self Plenum Press, New York, 1979.
- LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. A. (eds.) The development of affect. Plenum Press, New York y London,
- LINCKONA, T. (ed.) A handbook of moral development, Holt, Rinehart y Winston, New York, 1976.
- LIPSITT, L. P. "A self-concept scale for children and its relationships to the children's form of the manifest anxiety scale". Child Development, 29, 4, 463-472, 1958.
- LONG, B. H; HENDERSON, E. H.; ZILLER, R. "Developmental changes in the self-concept during middle childhood". Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 13, 201-215, 1967.
- LONG, B.; ZILLER, R.C.; HENDERSON "Developmental changes in the self-concept during adolescence". De Social development and Personality Thompson Ed. Wiley, 1971.

- LONG, B. H.; HENDERSON, E. H. ; ZILLER, R. C. "Developmental changes in the self-concept during middle childhood". Merrill-Palmer quarterly of Behavior and development, 13. 201-215, 1967.
- LONG, B. H.; HENDERSON, E. H. ; ZILLER, R. C. Manual for the self-social symbols tasks and the children's self social constructs test. Mimeographed. Baltimore, MD.: Goucher college. 1970.
- LONG, B.H.; ZILLER R. C. ; HENDERSON, E. H. 'Developmental changes the self concept during adolescence'. The school review, 76, 210-230, 1968,
- LORR, M; MORE, W.W."Four dimensions of assertiveness". Multivariate Behavioral Rescancer, 2, 127-136, 1960.
- LOWE, C.M. "The self-concept: Fact or artifact? Psychological Bulletin, 58, 325-336, 1961.
- LOWRY, R. (ed.); MASLOW, A. Dominance, self-esteem and self-actualization Brooks-Cole, California, 1973.
- LUDWING, D. J. "Evidence of construct and criterion related validity for the self-concept". The journal of Social Psychology, 80. 213-223.
- LUMSDEN, J. "The construction of unidimensional tests". Psychological Bulletin. 58. 2. 122-131.
- LYELL, R. G. 'Adolescent and adult self esteemas related to cultural values" Adolescence, 8, 85-92.
- LLOYD, C.; CHAN A. F.; POWELL, B. J. "Relationship of different measures of self-esteem to locus of control". Psychological Reports, 45 160-162, 1979.
- MCGUIGAN, F. J. Psicología Experimental. Trillas, Mejico, 19 3.

- MAEHR, L.; MENSING, J.; NAFZGER, S. "Concept of self and the reaction of others". Sociometry, 24, 4, 353-357, 1962.
- MANIS, M. "Social interaction and the self concept". J. of Abn. and social psychology, 51, 362-370, 1955.
- MANN, P. H. y otros "The effect of group consueing on educable mentally retarded boys' self-concepts". Exceptional children, 35, 359-366, 1969.
- MANY, M; MANY, W. "The relationship between self-esteem and auxiety in grades four through eight" Educational and psychological - measurement, 35, 1017-1021, 1975.
- MARJORIBANKS, K. "An adlerian typology of schoold learning environments and children's feeling of inferiority". Psychological reports, 47, 787-794, 1980.
- MARTI, E. "La negation de la ressemblance chez l'enfant: difference on alterite?". Archives de psychology, 49, 25-45, 1981.
- MASLOW en LOWRY, R. J. (Ed.). Dominance, self-esteem, self-actualization: germinal papus of A. H. Maslow. Brooks/cole Publishing Co. Monterey, California, 1973.
- MCGUIGAN, F. J. Psicología experimental, Trillas, Méjico, 1973.
- McFARLIN, D. B.; BLASCOVICH, J. "Effectos of self-esteem and performance feedvach on future affective preferences and cognitive expectations". Journal of personality and social Psych. 40, 3, 421-531, 1981
- MC GURK, HAWY (Eds.) Issues in childhood social development. Mathuen & Co. Ltd. London, 1978.
- McNELLY, F. W. Development of the self concept in childhood (Edic. ED086318). Government Printing Office, Washington, D. C., USA, 1972.

- MEAGHAM, J. A. "A dialectical approach to moral judgment and self-esteem". Human development, 18, 159-170, 1975.
- MEAD, G. H. Espíritu, personal y sociedad desde el punto de vista del conductismo social, Paidós, Buenos Aires, 1972.
- MELDMAN, M. J. y otros "Does personal future outlook cause self-esteem?" J. of clinical psychology, 34 (1), 195-199, 1978.
- MEDINNUS, G. R. "Adolescents' self-acceptance and perceptions of their parents". Journal of consulting psychology, 29, 150-154, 1965.
- METCALFE, B. M. A. "Self-concept and attitude to school". Br. J. educ Psychol. 51, 66-76, 1981.
- MICHAEL, J. J.; PLASS, A. "A comparison of the self-report and the observed report in the measurement of the self-concept: Implications for construct validity". Educational and psychological measurement, 33, 433-439, 1973.
- MICHAEL, W. B.; SMITH, R. A. "The factorial validity of the Piers-Harris". Educ. and Psych. measurement, 35, 405-414, 1975.
- MILLEN, L. The relationship between self-concept, social desirability and anxiety in children. Tesis no publicada en (Piers y Harris, 1969).
- MIRELS, M.; McPEEEK, R. W. "Self-advocacy and self-esteem". J. of Const. and clinical psychology, 45, 1132-1138, 1977.
- MISCHEL, W. Personality and assessment, John Wiley, New York, 1968.
- MISCHEL, W. "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality". Psychological Review, 80, 252-283, 1973.
- MISCHEL, T. The self: psychological and philosophical issues. Basil Blackwell, Oxford, 1977.

- MONGE, R. H. "Developmental trends in factors of adolescent self-concept". Developmental Psychology, 8, 382-393, 1973.
- MONTANE CAPDEVILA, J. Percepción de la valoración ambigua en distintos niveles de autoestima. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1979.
- MONTEMAYOR, R.; EYSEN, M. "The development of self-conceptions from childhood to adolescence". Developmental Psychology, 13, 4, 314-319, 1977.
- MORAN, M.; MICHAEL, W. B; DEMBO, M. H. "The factorial validity of three frequently employed self-report measures of self-concept". Educational and Psychological measurement, 38(2), 547-563.
- MOUNOUD, P; GUYON-VINTER, A. "Evolution de l'image de soi chez l'enfant et l'adolescents, étude expérimentale: technique du miroir déformant". Cahiers de Psychologie, 22, 241-261.
- MOYAL, B. R. "Locus control, self-esteem, stimulus appraisal, and Depressive Symptons in Children", Journal of consulting and Clinical Psychology, 177, 45, 951-952,
- MULAİK, J. A. The foundations of factor analysis, McGraw Hills, New York, 1972.
- MYHILL, J; LORR, M. "The cooper-smith self-esteem inventory. analysis and partial validation of a modified adult form". J. of Clinical Psychology, 34(1), 72-76, 1978.
- NEURINGER, Ch.; WANDKE, L. W. "Interpersonal conflicts in persons of high self-concepts and low self-concept". The journal of Social Psychology. 68, 313-322, 1966.
- NOWICKI, S; ; STRICKLAND, B. "A locus of control scale for children" Journal of consulting and clinical psychology, 40, 1, 149-154, 1973.

- OANH, T.; MICHAEL, L "The predictive validity of
Educational and Psychology measurement, 37, 1005-1016, 1977.
- O'CONNOR, K.; MANN, D. W.; BARDWICK, J. M. "Androgyny and self-esteem
in the upper-middle class: A replication os spence". J. of
consulting and clinical Psychology, 46, 1168-1169, 1978.
- O'DONNELL, W. J. "Adolescent self-reported and peer-reported self-es-
tee,". Adolescence, 15, 55, 465-470, 1979.
- O'MALLEY, P. M.; BACHMAN, J. C. "Self-esteem and education. Sex and
cohort comparisons among high secholl seniors". J. of perso-
nality and social psychology, 37, 7, 1153-1159, 1979.
- OSBORNE, R. T. Human variation. The biopsychology of age race and sex.
Academic Press, New York, 1978.
- OSGOOD, C. C.; SUCI, C. J. ; TANNENBAUM, P. H. The measurement of meaning
University of Illinois Press, Urbana, Illinois, 1957.
- PARISH, T. S.; TAYLOR, J. C. "A futher report on the validity and relia-
bility of the personal attribute inventory for children as a
self-concept scale" Educ. and Psych. Measurement, 38, 1225-
1228, 1978.
- PARROT, R.; HEWITT, J. "Increasing self-esteem through participation in
a goal-attainment program". J. of clinical psychology, 34(4),
955-957, 1978.
- PERKINS, H. V. "Factors influencey change in children's self-concept"
Child. Development, 29, 2, 221-230, 1958.
- PIAGET, J. La representación del mundo en el niño, Morata, Madrid, 1973.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. Psicología del niño, Morata, Madrid, 1960.
- PIERS, E. V. Manual for the Piers-Harris children's self concept scale
Counselor Recordings and tests, Nashville, Tennessee, 1969.

- PIERS, E. V. "Children's self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success and failure". The journal of genetic psychology, 130, 295-304, 1977.
- PIERS, E.; HARRIS, D. B. "Age and others correlates of self-concepts in children". Journal of educational Psychology, 55, 2, 91-95, 1964.
- PLATTEN, N. R.; WILLIAMS, L. R. "A comparative analysis of the factorial structures of two administrations of the Piers-Harris Children's Self Concepts Scale to one group of elementary - school children". Educ. and Psych. measurement, 39, 471-478, 1979.
- PLATTEN, N. R.; WILLIAMS, L. R. "Replication of a test-retest factorial validity study with the Piers-Harris children's Self Concept Scale" Educ. and Psych. Measurement, 41, 453-462, 1981.
- POUND, R. D.; HANSEN, J. C.; PUTNAM, B. A. "An empirical analysis of the Tennessee Self Concept Scale" Educ. and Psych. Measurement, 37, 545-551, 1977.
- PRAWAT, R. S.; GRISSON, S.; PARISH, T. "Affective development in children. Grades 3 through 12" The journal of genetic psychology, 135, 37-49, 1979.
- PRESCOTT, P. A. "Sex differences on a measure of self-esteem: Theoretical implications". The journal of genetic Psychology, 132, 67-85, 1978.
- PRYTULA, R. E. y otros. "Figure drawing size as a reflection of self-concept or self-esteem". Journal of clinical Psychology, 34,1, 207 -214, 1978.
- PURKEY, W. W.; CAGE, B. N. "The Florida Key: A scale to infer learner self-concept". Educational and Psychological Measurement, 33, 979-984, 1973.

- RICH, C.C. y otros "The factorial validity of the Piers-Harris. Educ. and Psych. Measurement, 39, 485-490, 1979.
- RODGERS, Cornell Parent Behavior Description. College of Human Development, Cornell University, Ithaca, New York, 1967.
- ROE, A.; SIEGELMAN, N. "A parent-child relations questionnaire". Child Development, 34, 355-369, 1963.
- ROGERS, C. R. Psicoterapia centrada en el cliente, Paidós, Buenos Aires, 1966 (original 1951).
- ROGERS, D. H. ; SMITH, M. D. ; COLEMAN, J. M. "Social comparison in the classroom: The relationship between Academic Achievement and self-concept". Journal of educational Psychology, 70,1,50-57, 1978.
- ROSEN, H. The development of sociomoral knowledge. A cognitive-structural approach. Columbia University Press, New York, 1980.
- ROSEN, G. M.; ROSS, A. D. "Relationship of body image to self concept" Journal of consulting and clinical psychology and supplement, 32,100, 1978.
- ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image Princeton University Press. Princeton, 1965.
(Trad. La imagen del adolescente y la sociedad, Paidós, Buenos Aires, 1973)
- ROSENBERG, M. "Parental Interest and children's self conceptions". Sociometry, 26, 35-47, 1963.
- ROSENBERG, M. Conceiving the self. Basic Books, New York, 1979.
- ROSENBERG, M; STRABSBERG, B. "The self concept of the adolescent with learning disabilities". Adolescence, 12, 48, 489-498, 1977.
- ROTTER, J. B. "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychological Monographs, 80, 1-28, 1966.
- ROTTER, J. B.; RAFFERTY, J. The Rotter Incomplete Sentences Blank. Psychological Corporation, New York, 1950.

- ROTTER, J. B. "Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement". Journal of consulting and clinical Psychology, 43, 1, 56-67, - 1975.
- RUBIN, T. I. Compassion and self-hate, Vallantine Books, New York, 1975.
- RUBINS, J. L. "On the early development of the self: its role in neurosis" The American Journal of Psychoanalysis, 22, 122-137, 1962.
- SAMUELS, S. C. Enhancing self-concept in early hildhood. Human Sciences Press, New York, 1977.
- SARASON y otros Anxiety in elementary school children. Jhon Wiley and sons, New York, 1960.
- SCARLETT, H.H.; PRESS, A. N.; CROCKETT, W. H. "Children's descriptions of peers: A wernerian developmental analysis". Child Deve-lopment, 42, 439-453, 1971.
- SCHAEFFER, E. S. ; BELL, R. Q. "Development of a Parental Attitude Re-search Instrument". Child Development, 29, 339-361, 1958.
- SCHIFF, E.; KOOPMAN, E. J. "The relationship of women's sex-role identi-ty to self-esteem and ego development". The journal of Psycho-logy, 98, 299-305, 1978.
- SEARS, R. R. The effect of classroom conditions on the strength of achie-vement motive and work output of elementary school children. U.S. Office of Education Cooperative Research Project, nº 873 Washington, 1963.
- SEARS, R. R. "Relation of early socialization experiences to self-concepts and gender role in middle childhood". Child development, 41, 267-289, 1970.
- SECORD, P. F.; BACHMAN, C. Social Psychology, McGraw-Hill, New York, 1964.

- SELMAN, R. "Taking another's perspective: role taking development in early childhood". Child development, 42, 1721-1934, 1971.
- SELMAN, R. L.; BYRNE, D. F. "A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood". Child Development, 45, 803-806, 1974.
- SHIBUTANI, T. Society and personality. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1961.
- SHOSTROM, E. Manual of Personal Orientation Inventory, Educational and industrial testing service, San Diego, California, 1966.
- SIEGEL, S. Estadística no paramétrica, Trillas, Méjico, 1978.
- SILBER, E. ; TIPPETT, J. S. "Self-esteem: clinical assessment and measurement validation". Psychological reports, 16, 1017-1071, 1965.
- SIMON, W. E. "Some sociometric evidence for validity of Coopersmith's self-esteem Inventory". Perceptual and motor skills, 34-93-94, 1972.
- SIMON, W. E.; BERNSTEIN, E. "The relationship between self-esteem and perceived reciprocal liking: A sociometric test of the theory of cognitive balance". Journal of Psychology, 79, 197-201. 1971.
- SIMON, W.; SIMON, M. "Self-esteem, intelligence and standardized academic achievement" Psychology in the schools, 12, 97-99, 1975.
- SIMMONS, R.G.; ROSEMBERG, F. ; ROSEMBERG, M. "Disturbance in the self-image at adolescence". American Sociological Review, 38, 553-568, 1973.
- SIMPTON, K.; BOYLE, D. "Esteem construct generality and academic performance". Educational and Psychological Measurement, 35, 4, 897-904, 1975.
- SMITH, M. D.; ROGERS, C. M. "Item instability on the Piers-Harris Children's Self Concept Scale". Educ. And Psychological Measurement, 37, 553-558, 1977.

- SOLWAY, K.S. ; FEHR, R.C. "Situational variables and self-acceptance".
Psychological Reports, 25, 253-254. 1969
- SPATZ, K.Ch.; JOHNSTON, J.O. "Internal Consistency of the Coopersmith Self-Esteem Inventory" Educational and Psychological Measurement, 33, 875-876, 1973
- STEPHAN, W.G. ; ROSENFELD, D. "Black self-rejection: Another look",
Journal of Educational Psychology , 5, 708 -716, 1979.
- STROEBE, ; WOLFGANG, y otros "Self-Esteem and the perceived cause of friendly and unfriendly acts", Personality and Social Psychology Bulletin, 1, 1, 387-389, 1974.
- STRONG, D.; FEDER, D. "Measurement of the selfconcept: A critique of the literature". Journal of counseling Psychology, 8, 170-178, 1961.
- SUINN, R. "The relationship between self-acceptance and acceptance of others". Journal of Abnormal and social Psychology, 63, 37-42, 1961.
- TAYLOR, D. "Changes in the self concept without psychotherapy". Journal of consulting Psychology, 19, 205-209, 1955.
- TAYLOR, J. B. "Item homogeneity, scale reliability and the self concept hypothesis". Educ. and Psych. Measurement, 37, 349-361, 1977.
- THOMAS, J. B. Self concept in Psychology and Education. NFER Windsor, 1973.
- THOMAS, D.; GECAS, V.; WEIGERT, A.; ROONEY, E. Family, Socialization and the adolescent determinants of self-concept, conformity and counter values. Lexington Books, Lexington, Mass., 1974.
- THOMES, M. M. "Children with absent fathers". Journal of Marriage and the Family, 30, 89-96, 1968.
- THORNDIKE, R. L. (ed.) Educational Measurement. American Council on Education. Washington, D. C., 1971:

- THORDIKE, R. M. Correlational procedures for research. Gardner Press, Inc. New York, 1978
- TOMKIEWICZ, S. ; FINDER, J. "Problèmes de l'image du corps (dysmorpho-phobie) en foyer de semi-liberté". Bulletin de Psychologie, 289, XXIV, 5-6, pag. 263-274, 1970-1971.
- TURKAT, D. "Self-esteem research: The role of defensiveness". The Psychological Record, 28, 129-135, 1978.
- TURNER, C. J. "Convergent and discriminant validity of measures: Sources of self-esteem in the classroom". Educ. and Psych. Measurement, 41, 445-452, 1981.
- VASTA, R.; BROCKNER, J. "Self-esteem and self-evaluative covert statements". J. of const. and clinical Psychol., 47, 4, 776-777, 1979.
- VIDEBECK, R. "Self-conception and the reactions of others". Sociometry, 23, 351-359, 1960.
- VINCENT, J. "An exploratory factor analysis relating to the construct validity of self-concept labels". Educational and Psychological Measurement, 28, 915-921, 1968.
- WATKINS, D.; ASTILLA, E. "The reliability and validity of the Coopersmith Self-Esteem Inventory for a sample of filipino high school girls". Educ. and Psy. Measurement, 40, 251-254, 1980.
- WEBB, W. "Self evaluations, group evaluations and objective measures" Journal of consulting Psychology, 19, 210-212, 1955.
- WEBSTER, M.; SOBIESZEK, B. Sources of self-evaluation. Wiley, New York, 1974.
- WEINLAND, T.; GABLE, R. ; VARMING, O. "Self-concept: a cross cultural study". Perceptual and motol Skills, 42, 43-46, 1976.

- WELLS, E. L. ; MARWELL, G. Self esteem its conceptualization and measurement. Sage Publications, London, 1976.
- WHITE, R. "Ego and reality in psychoanalytic theory". Psychological issues, 3,3. Monograph 11.1963.
- WILLIAMS, J. E. "Acceptance by others and its relationship to acceptance of self and others: A repeat of Fey's study". Journal of abnormal and social Psychology, 65, 438-442.
- WILSON, J. P.; WILSON, S. B. "Sources of self esteem and the person X situation controversy". Psychological Reports, 38, 355-358, 1976.
- WOOD, F.; JOHNSON, A. "Coopersmith SEI scores of boys with severe behavior problems". Exceptional Children, 38, 739-740, 1972.
- WORCHEL, Ph. "Self-concept and dissonance reduction". J. of Personality, 31, 588-599, 1963.
- WYLIE, R. "The present status of self theory" en BORGATTA, E. y LAMBERT. W. (eds.) Handbook of personality theory and research. Rand McNally, Chicagc, 1968.
- WYLIE, R. C. The self concept, University of Nebraka Press, Lincoln, 1961.
- WYLIE, R. C. The self concept. Vol. 1. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 1974.
- WYLIE, R. C. The self concept: Theory and research cn selected topics. Vol. 2. University Nebraska Press, Lincoln, 1979.
- YAMAMOTO, K. (ed.) The child and his image. Houghton Mifflin Company. Boston, 1972.
- YARROW, M. R.; SCOTT, P. M.; WAXLER, C. Z. "Learning concern for others" Developmental Psychology, 8, 2, 240-260. 1973.

- YELA, M. La técnica del análisis factorial. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1956.
- YELA; M. Psicometría y estadística, Escuela de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de Madrid, 1958.
- YELA, M. "Jerarquias factoriales ortogonales y oblicuas". Rev. Psicología general y aplicada, 22, 82, 405-416, 1963.
- YOUNISS, "The nature of social development: A conceptual discussion of cognition". en MCGURK y HAWY (Eds). 1978.
- ZABALZA BERAZA, M. A. La interpretación psíquica del muchacho inadaptado, Tesis Doctoral de la Universidad Complutense de Madrid, 1974.
- ZELLNER, M. "Self-esteem, reception and influenceability". Journal of personality and social Psychology, 15, 87-93, 1970.
- ZILLER, E. BALLA, D. ; WATSON, N. "Developmental and experimental determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized reartarded and normal children". Journal of personality and social Psychology, 23, 81-87, 1977.
- ZILLER, R.; HAGERY, J.; SMITH, ; LONG, B. "Self esteem: A self social construct". Journal of consulting and clinical psychology; 33, 1, 84-85, 1969.
- ZILLER, R. C.; LONG, H. B. "Self-social constructs: Theory and instruments", Unpublished manuscript, University of Oregon. Oregon, 1966.
- ZIRKER, P. A. "Self-concept and the "disadvantage" of ethnic group membership and mixture". Review of Educational Research, 41, 211-220, 1971,

APENDICE nº 1 . Reproducción de las pruebas

252

SELF-ESTEEM INVENTORY

CUESTIONARIO DE COOPERSMITH

NOMBRE
 EDAD SEXO

1. Paso mucho tiempo soñando despierto..... SI NO
2. Estoy muy seguro de mí mismo..... SI NO
3. A menudo me gustaría ser otra persona..... SI NO
4. Es fácil tomarme afecto..... SI NO
5. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces..... SI NO
6. Estoy siempre contento..... SI NO
7. Me resulta muy difícil hablar a la clase..... SI NO
8. Me gustaría ser más joven..... SI NO
9. Si pudiera, cambiaría muchos aspectos de mi carácter..... SI NO
10. Me gusta mucho formarme una opinión de las cosas..... SI NO
11. Soy una persona divertida..... SI NO
12. En casa me irrita con facilidad..... SI NO
13. Siempre hago lo correcto..... SI NO
14. Estoy orgulloso de mi rendimiento..... SI NO
15. Frecuentemente me tienen que decir lo que debo hacer..... SI NO
16. Me cuesta mucho acostumbrarme a las cosas nuevas..... SI NO
17. A menudo me arrepiento de lo que hago..... SI NO
18. Soy bastante popular entre los chicos de mi edad..... SI NO
19. Mis padres suelen tener en cuenta mi modo de sentir..... SI NO
20. Nunca me siento desgraciado..... SI NO
21. Hago las cosas lo mejor que puedo..... SI NO
22. Me desanimo con facilidad..... SI NO
23. Por lo general sé cuidarme de mí mismo..... SI NO
24. Soy una persona feliz..... SI NO
25. Me gusta jugar con niños más pequeños que yo..... SI NO
26. Mis padres esperan demasiado de mí..... SI NO
27. Me agradan todas las personas que conozco..... SI NO
28. Me gusta que me pregunten en clase..... SI NO
29. Me entiendo bien a mí mismo..... SI NO
30. Soy una persona difícil..... SI NO
31. Las cosas se me complican con facilidad..... SI NO
32. Los demás chicos suelen aceptar mis ideas..... SI NO
33. En casa me hacen mucho caso..... SI NO
34. Me riñen mucho..... SI NO
35. En el colegio debería ir mejor de lo que voy..... SI NO
36. Sé tomar decisiones y mantenerlas con firmeza..... SI NO
37. En realidad me gustaría ser del sexo contrario..... SI NO
38. Tengo una baja opinión de mí mismo..... SI NO
39. Me gusta la gente..... SI NO
40. Muchas veces desearía marcharme de casa..... SI NO
41. Soy muy tímido..... SI NO
42. A menudo me excito en el colegio..... SI NO
43. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo..... SI NO
44. Tengo tan buena apariencia como la mayoría de los chicos..... SI NO
45. Si tengo algo que decir, suelo decirlo..... SI NO
46. Los demás se meten conmigo muy a menudo..... SI NO
47. Mis padres me comprenden bien..... SI NO
48. Siempre digo la verdad..... SI NO
49. Mis profesores me hacen sentirme inferior..... SI NO
50. Me importa poco lo que pueda ocurrirme (si me importa, no me importa)..... SI NO
51. Soy un fracasado..... SI NO
52. Me irrita mucho cuando me regañan..... SI NO
53. A los demás chicos se les quiere más que a mí..... SI NO
54. Generalmente siento que mis padres me presionan..... SI NO
55. Siempre se lo que debo decirle a la gente..... SI NO
56. Muchas veces me desanimo en la escuela..... SI NO
57. Por lo general tengo muy pocas preocupaciones..... SI NO
58. Los demás se fían mucho de mí..... SI NO

226

PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE

PIERS-HARRIS

NOMBRE.....
 EDAD..... SEXO.....
 CURSO.....CENTRO.....
 FECHA.....

Aquí aparecen una serie de afirmaciones. Algunas son adecuadas para tí y por tanto debes hacer un círculo al sí. Otras no lo son y debes hacer un círculo al no. Con- testa todas las preguntas, incluso si resulta difícil decidirse sobre ellas, pero - nunca señales en la misma el si y el no. Recuerda, rodea con un círculo el sí, si la afirmación concuerda con lo que tu sueles ser, o rodea el no si no concuerda con tigo. No existen preguntas verdaderas o falsas. Sólo tu puedes decidir lo que pien- sas de ti mismo, por eso esperamos que señales de acuerdo con lo que realmente crees.

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Mis compañeros de clase se burlan de mí _____ | SI | NO |
| 2. Soy una persona feliz _____ | SI | NO |
| 3. Me resulta difícil encontrar amigos _____ | SI | NO |
| 4. Estoy triste muchas veces _____ | SI | NO |
| 5. Soy listo _____ | SI | NO |
| 6. Soy tímido _____ | SI | NO |
| 7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor _____ | SI | NO |
| 8. Mi cara me molesta _____ | SI | NO |
| 9. Cuando sea mayor voy a ser una persona importante _____ | SI | NO |
| 10. Me preocupo cuando tenemos examen en el colegio _____ | SI | NO |
| 11. Soy impopular _____ | SI | NO |
| 12. Me porto bien en el colegio _____ | SI | NO |
| 13. Cuando algo va mal suele ser por culpa mía _____ | SI | NO |
| 14. Creo problemas a mi familia _____ | SI | NO |
| 15. Soy fuerte _____ | SI | NO |
| 16. Tengo buenas ideas _____ | SI | NO |
| 17. Soy un miembro importante de mi familia _____ | SI | NO |
| 18. Generalmente quiero salirme con la mía _____ | SI | NO |
| 19. Tengo habilidad con las manos _____ | SI | NO |
| 20. Me rindo fácilmente _____ | SI | NO |
| 21. Hago bien mi trabajo escolar _____ | SI | NO |
| 22. Hago muchas cosas malas _____ | SI | NO |
| 23. Dibujo bien _____ | SI | NO |
| 24. Soy bueno para la música _____ | SI | NO |
| 25. Me porto mal en casa _____ | SI | NO |
| 26. Soy lento haciendo mi trabajo escolar _____ | SI | NO |
| 27. Soy un miembro importante de mi clase _____ | SI | NO |
| 28. Soy nervioso _____ | SI | NO |
| 29. Tengo los ojos bonitos _____ | SI | NO |
| 30. Puedo dar una buena impresión frente a la clase _____ | SI | NO |
| 31. En el colegio soy un soñador _____ | SI | NO |
| 32. Fastidio a mi hermano(s) y hermana(s) _____ | SI | NO |
| 33. A mis amigos les gustan mis ideas _____ | SI | NO |
| 34. A menudo me meto en líos _____ | SI | NO |
| 35. Soy obediente en casa _____ | SI | NO |
| 36. Tengo suerte _____ | SI | NO |
| 37. Me preocupo mucho _____ | SI | NO |
| 38. Mis padres esperan demasiado de mí _____ | SI | NO |
| 39. Me gusta ser como soy _____ | SI | NO |
| 40. Me siento un poco rechazado _____ | SI | NO |

- | | |
|--|-------|
| 41. Tengo el pelo bonito _____ | SI NO |
| 42. Con frecuencia me ofrezco voluntario en el colegio _____ | SI NO |
| 43. Me gustaría ser distinto a como soy _____ | SI NO |
| 44. Duermo bien por la noche _____ | SI NO |
| 45. Odio el colegio _____ | SI NO |
| 46. Soy de aquellos a los que menos se elige para los juegos _____ | SI NO |
| 47. Estoy enfermo con frecuencia _____ | SI NO |
| 48. A menudo soy antipático con los demás _____ | SI NO |
| 49. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas _____ | SI NO |
| 50. Soy desgraciado _____ | SI NO |
| 51. Tengo muchos amigos _____ | SI NO |
| 52. Soy alegre _____ | SI NO |
| 53. Soy torpe para la mayoría de las cosas _____ | SI NO |
| 54. Soy guapo(a) _____ | SI NO |
| 55. Tengo mucha energía _____ | SI NO |
| 56. Me peleo mucho _____ | SI NO |
| 57. Soy popular entre los chicos _____ | SI NO |
| 58. La gente abusa de mí _____ | SI NO |
| 59. Mi familia está desilusionada conmigo _____ | SI NO |
| 60. Tengo una cara agradable _____ | SI NO |
| 61. Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal _____ | SI NO |
| 62. En mi casa abusan de mí _____ | SI NO |
| 63. Soy un líder en juegos y deportes _____ | SI NO |
| 64. Soy patoso _____ | SI NO |
| 65. En juegos y deportes miro en vez de participar _____ | SI NO |
| 66. Olvido lo que aprendo _____ | SI NO |
| 67. Me llevo bien con la gente _____ | SI NO |
| 68. Me enfado con facilidad _____ | SI NO |
| 69. Soy popular entre las chicas _____ | SI NO |
| 70. Soy un(a) buen(a) lector(a) _____ | SI NO |
| 71. Preferiría trabajar solo que en grupo _____ | SI NO |
| 72. Me agrada mi hermano(a) _____ | SI NO |
| 73. Tengo buen tipo _____ | SI NO |
| 74. A menudo estoy asustado(a) _____ | SI NO |
| 75. Siempre estoy dejando caer o rompiendo cosas _____ | SI NO |
| 76. Se puede confiar en mí _____ | SI NO |
| 77. Soy diferente de otras personas _____ | SI NO |
| 78. Pienso en cosas malas _____ | SI NO |
| 79. Llora fácilmente _____ | SI NO |
| 80. Soy una buena persona _____ | SI NO |

TENNESSEE SELF-CONCEPT SCALE

TENNESSEE S.C.S.

INSTRUCCIONES:

Pon tu nombre y demás información en la hoja de respuestas.

Las afirmaciones de este cuestionario son para describirte a tí mismo tal como tú te ves. Por favor, contéstalas como si te estuvieras describiendo ante tí mismo. Lee cada una cuidadosamente; despues selecciona una de las cinco respuestas de más abajo y rellena el espacio correspondiente en la hoja de respuestas.

No te saltes ninguna frase. Contéstalas todas. Si cambias una respuesta debes borrar la anterior completamente y señalar la nueva.

1. Tengo un cuerpo sano
2. Soy una persona atractiva
3. Me considero una persona chapucera
4. Soy una persona decente
5. Soy una persona honesta
6. Soy una mala persona
7. Soy una persona alegre
8. Soy una persona tranquila y sin problemas
9. Soy un don nadie
10. Tengo una familia que siempre me ayudaría en cualquier situación difícil
11. Pertenezco a una familia feliz
12. Mis amigos no tienen confianza en mí
13. Soy una persona amistosa
14. Tengo éxito entre los hombres
15. No me interesa lo que hacen otras personas
16. A veces no digo la verdad
17. A veces me enfado
18. Me gusta estar siempre arreglado(a) y limpio(a)
19. Tengo frecuentes jaquecas y dolores
20. Soy una persona enferma
21. Soy una persona religiosa
22. En cuanto a moral soy un desastre
23. Soy una persona moralmente débil
24. Tengo mucho control de mí mismo(a)
25. Soy una persona odiosa
26. Estoy perdiendo la cabeza
27. Soy importante para mis amigos y mi familia
28. Mi familia no me quiere
29. Pienso que mi familia no cree en mí
30. Tengo éxito con las mujeres
31. Estoy de mal humor con todo el mundo
32. Es difícil hacer amistad conmigo
33. Alguna vez pienso en cosas demasiado malas para hablar de ellas
34. A veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor
35. No soy una persona gorda ni flaca
36. Me gusta el aspecto que tengo
37. Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo
38. Estoy satisfecho(a) con mi comportamiento moral
39. Estoy satisfecho(a) con mi relación con Dios
40. Debería ir más a menudo a la iglesia
41. Siento satisfacción de ser lo que soy
42. Soy lo bueno(a) que debiera
43. Me desprecio
44. Estoy satisfecho(a) con mis relaciones familiares
45. Comprendo a mi familia tanto como se merece
46. Debiera creer más en mi familia

47. Soy tan sociable como deseo
 48. Trato de agradar a los demás, pero no lo consigo
 49. No valgo nada desde el punto de vista social
 50. No me gusta toda la gente que conozco
 51. Alguna que otra vez me río de un chiste verde
 52. No soy ni muy alto(a) ni muy bajo(a)
 53. No me siento lo bien que debiera
 54. Debería tener más atractivo sexual
 55. No soy tan religioso(a) como quisiera
 56. Quisiera ser más digno de confianza
 57. No debería contar tantas mentiras
 58. Soy todo lo inteligente que deseo
 59. No soy la persona que quisiera ser
 60. Me gustaría no rendirme tan fácilmente
 61. Trato a mis padres como debo (en pasado si ya no viven)
 62. Soy demasiado sensible ante lo que dice mi familia
 63. Debería querer más a mi familia
 64. Estoy satisfecho en la forma que trato a los demás
 65. Debería tener más educación con las otras personas
 66. Tengo que llevarme mejor con los demás
 67. A veces cotilleo un poco
 68. Hay momentos en que me apetece decir tacos
 69. Me cuido bien desde el punto de vista físico
 70. Cuido mi aspecto
 71. Con frecuencia actúo como un(a) manazas
 72. En mi vida cotidiana soy fiel a mis creencias
 73. Trato de cambiar cuando sé que estoy haciendo cosas que no están bien
 74. A veces hago cosas muy malas
 75. Puedo cuidar siempre de mí mismo en cualquier situación
 76. Acepto la culpa sin enfadarme
 77. Hago las cosas sin pensarlas primero
 78. Trato de jugar limpio con mis amigos y familiares
 79. Me tomo verdadero interés en mi familia
 80. Me someto ante mis padres
 81. Trato de comprender el punto de vista del otro
 82. Me llevo bien con la gente
 83. No perdono fácilmente a los demás
 84. En los juegos prefiero ganar que perder
 85. Me siento bien la mayor parte del tiempo
 86. Los juegos y los deportes se me dan mal
 87. Duermo mal
 88. La mayor parte del tiempo actúo correctamente
 89. A veces utilizo medios injustos para conseguir mis objetivos
 90. Me cuesta trabajo hacer cosas que son correctas
 91. Soluciono mis problemas con bastante facilidad
 92. Cambio mucho de opinión
 93. Trato de huír de mis problemas
 94. En casa hago la parte de trabajo que me corresponde
 95. Me peleo con mi familia
 96. No actúo como mi familia piensa que debiera actuar
 97. Veo cosas buenas en todas las personas que encuentro
 98. No me siento cómodo(a) con la gente
 99. Me cuesta trabajo hablar con extraños
 100. De vez en cuando dejo para mañana lo que debería hacer hoy
-

INSTRUCCIONES:

Cada una de las afirmaciones que aparecen en el cuestionario, al aplicárnosla a nosotros mismos, puede ser:

- Completamente Falsa = CF = 1
- Bastante Falsa = BF = 2
- Entre Cierta y Falsa = $\frac{C}{F}$ = 3
- Bastante Cierta = BC = 4
- Completamente Cierta = CC = 5

Según esta clave señala el nº correspondiente a aquella posibilidad, de entre las cinco, que te describe mejor a tí.

ITEM nº	C	B	C	B	C	ITEM nº	C	B	C	B	C	ITEM nº	C	B	C	B	C
	F	F	F	C	C		F	F	F	C	C		F	F	F	C	C
1	1	2	3	4	5	7	1	2	3	4	5	13	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	8	1	2	3	4	5	14	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5	15	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	10	1	2	3	4	5	16	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	11	1	2	3	4	5	17	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	12	1	2	3	4	5	18	1	2	3	4	5

19	1	2	3	4	5	25	1	2	3	4	5	31	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5	26	1	2	3	4	5	32	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5	27	1	2	3	4	5	33	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5	28	1	2	3	4	5	34	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5	29	1	2	3	4	5	35	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5	30	1	2	3	4	5	36	1	2	3	4	5

37	1	2	3	4	5	43	1	2	3	4	5	49	1	2	3	4	5
38	1	2	3	4	5	44	1	2	3	4	5	50	1	2	3	4	5
39	1	2	3	4	5	45	1	2	3	4	5	51	1	2	3	4	5
40	1	2	3	4	5	46	1	2	3	4	5	52	1	2	3	4	5
41	1	2	3	4	5	47	1	2	3	4	5	53	1	2	3	4	5
42	1	2	3	4	5	48	1	2	3	4	5	54	1	2	3	4	5

55	1	2	3	4	5	61	1	2	3	4	5	67	1	2	3	4	5
56	1	2	3	4	5	62	1	2	3	4	5	68	1	2	3	4	5
57	1	2	3	4	5	63	1	2	3	4	5	69	1	2	3	4	5
58	1	2	3	4	5	64	1	2	3	4	5	70	1	2	3	4	5
59	1	2	3	4	5	65	1	2	3	4	5	71	1	2	3	4	5
60	1	2	3	4	5	66	1	2	3	4	5	72	1	2	3	4	5

73	1	2	3	4	5	79	1	2	3	4	5	85	1	2	3	4	5
74	1	2	3	4	5	80	1	2	3	4	5	86	1	2	3	4	5
75	1	2	3	4	5	81	1	2	3	4	5	87	1	2	3	4	5
76	1	2	3	4	5	82	1	2	3	4	5	88	1	2	3	4	5
77	1	2	3	4	5	83	1	2	3	4	5	89	1	2	3	4	5
78	1	2	3	4	5	84	1	2	3	4	5	90	1	2	3	4	5

91	1	2	3	4	5	95	1	2	3	4	5	99	1	2	3	4	5
92	1	2	3	4	5	96	1	2	3	4	5	100	1	2	3	4	5
93	1	2	3	4	5	97	1	2	3	4	5						
94	1	2	3	4	5	98	1	2	3	4	5						

SEXO

NOMBRE

EDAD

FECHA

ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE

ROSENBERG SELF-ESTEEM SCALE

NOMBRE.....

	Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy de acuerdo	Muy en desacuerdo
1. En general estoy satisfecho conmigo mismo.....	—	—	—	—
2. A veces pienso que no sirvo para nada.....	—	—	—	—
3. Creo tener varias cualidades buenas.....	—	—	—	—
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente....	—	—	—	—
5. Creo que no tengo muchos motivos para enorgullecerme.....	—	—	—	—
6. A veces me siento realmente inútil.....	—	—	—	—
7. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás.....	—	—	—	—
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo.....	—	—	—	—
9. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.....	—	—	—	—
10. Asumo una actitud positiva hacia mí mismo.....	—	—	—	—

SUBESCALA DEL TSCS CORRESPONDIENTE AL "YO SOCIAL"

VARIABLE NUMBER LE
 NAME TENE
 NUMBER OF DISTINCT VALUES 28
 RANGE 3C-CC00000
 NUMBER OF VALUES COUNTED 111
 NUMBER OF VALUES NOT COUNTED C
 ST. DEV. 4.6694050
 (03-Q11/2 4.0000000
 LOCATION ESTIMATES
 MEAN 66.9729814
 MEDIAN 0.6320318
 MODE 0.8660238
 MIN 0
 MAX 100
 EACH 0.2123581

VALUE	COUNT	PERCENTS	CELL	CUM	VALUE	COUNT	PERCENTS	CELL	CUM	VALUE	COUNT	PERCENTS	CELL	CUM
53.	3	2.7	2.7	61.	68.	8	7.2	63.1	76.	76.	6	5.4	91.9	
54.	1	0.9	3.6	62.	69.	6	5.4	68.5	77.	77.	1	0.9	92.8	
55.	1	0.9	4.5	63.	70.	3	2.7	71.2	78.	78.	3	2.7	94.4	
57.	3	2.7	7.2	64.	71.	3	2.7	73.7	79.	79.	1	0.9	95.3	
58.	2	1.8	9.0	65.	72.	2	1.8	76.6	80.	80.	1	0.9	96.2	
60.	5	4.5	13.5	66.	73.	2	1.8	78.5	81.	81.	2	1.8	98.0	
				67.	74.	2	1.8	80.3	82.	82.	2	1.8	100.0	

