

AUTOESTIMA: UN NUEVO CONCEPTO Y SU MEDIDA

Self-esteem: a new concept and measurement

Pedro ORTEGA RUIZ, Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS y María Luisa RODES BRAVO
*Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30080 Murcia.
Correo-e: portega@um.es*

Fecha de aceptación definitiva: marzo de 2001

BIBLID [(1130-3743) 12, 2000, 45-66]

RESUMEN

Este trabajo aborda un nuevo concepto, más amplio, de la autoestima que integre «el valor de la persona» como núcleo básico de la autoestima. Presenta una revisión del estado actual de la investigación sobre este constructo, a la vez que hace una reflexión sobre la inadecuación de los actuales instrumentos de medida si la autoestima integra el valor de la persona, y no sólo las cualidades-competencias y carencias del individuo. Por último se ofrece un nuevo instrumento de medida de la autoestima de acuerdo con el nuevo concepto de dicho constructo.

Descriptores: valor, medición, cuestiones, autoestima.

SUMMARY

This paper is intended to broaden the traditional notion of self-esteem by suggesting the «value of the person» as its essential characteristic. After revising the literature on this construct, it is concluded that the instruments currently used to assess self-esteem are inadequate in that they only take into account the qualities-competences and shortcomings of the individual, but not the «value of the person». Finally, a new instrument to assess self-esteem more in accordance with this new conception is presented.

Key words: self-esteem, value, measurement, questionnaire.

Llegar al conocimiento completo de los mecanismos del comportamiento humano es, todavía, una tarea poco menos que imposible. Es verdad que hemos conseguido algún tipo de explicación de determinadas conductas porque aparecen estrechamente asociadas a variables concretas: características personales, contexto social, nivel de maduración psico-biológica, clima educativo familiar, etc. Pero el conjunto de conductas humanas que todavía permanece fuera de una explicación racional plausible aún es elevado. La transferencia que a veces se hace de los avances en el campo de la tecnología y del conocimiento de los procesos industriales al ámbito de lo humano es cuando menos improcedente. El ser humano es imprevisible en sus respuestas; se resiste a ser explicado en términos de esquemas fijos de comportamiento. Aun las conductas vinculadas a los instintos que comparte con el resto de animales no son separables del todo de la cultura en que aquéllas se producen. Entre naturaleza humana y cultura no pueden fijarse fronteras o límites exactos; entre ambas existen lazos íntimos que las hacen inseparables.

«El concepto de *naturaleza humana* resulta tan ambiguo que no extraña que en ocasiones acabe velando un ámbito tan importante como el cultural. El hombre es naturaleza —función respiratoria o sensación de frío—, pero gualmente es civilización... La distinción entre naturaleza y civilización no supone, como sucede en la línea cartesiana, una separación entre *yo pienso* —conciencia del hombre o plano espiritual— y *materia extensa* —*res extensa*—, que luego puede conducir, en el siglo XVIII, al simplismo mecanicista del hombre máquina del médico La Mettrie. Distinguir no coincide con separar» (Fullat, 1997: 52-53).

Uno de los problemas que más ha preocupado a la sociedad y a la Administración educativa, hasta fechas muy recientes, ha sido el fracaso escolar. Se han investigado exhaustivamente las posibles variables asociadas al rendimiento académico (García López, Martínez Mut y Ortega, 1987). En su afán por «explicar» y acotar el campo, hasta la ubicación de los centros escolares (su proximidad a los aeropuertos o contaminación acústica) ha merecido la atención de los investigadores. Bien es verdad que ha habido más investigación descriptiva que propuestas pedagógicas a este respecto. Pero resulta sorprendente que la abundante investigación producida, a pesar de la preocupación por «explicar», haya relegado a un segundo plano una variable que condiciona no sólo el rendimiento académico, sino que influye, además, y de un modo notable, en el comportamiento humano: la autoestima. Y en el ámbito de la pedagogía, la presencia de la autoestima como objetivo educativo, y si se quiere como variable a contemplar en el rendimiento académico, es más bien escasa. Nuestro interés aquí no se centra en «explicar» o justificar variables (tampoco la autoestima) que puedan incidir en el rendimiento académico. Intentamos, más bien, rescatar la autoestima de la consideración «instrumental» que hasta ahora ha disfrutado y proponerla como un *valor* que debe estar presente en un proyecto educativo. Para ello es indispensable «liberar» al concepto de autoestima de la fuerte carga psicológica que hasta ahora la ha definido, y dotarla de un contenido nuevo antropológico que la vincule no sólo al ámbito de las competencias y

atribuciones, sino también a lo que significa reconocimiento de la propia dignidad de persona, de su valor *radical* sobre el que se construyen todas las demás valoraciones. La abundante producción bibliográfica sobre «educación y valores» se limita, preferentemente, a los derechos humanos (Gil, Jover y Rejero, 2001; Ortega y Mínguez, 2001). Es difícil encontrar una sola referencia a la autoestima bajo la consideración de valor. Y para nosotros, es éste el punto de partida para una educación de la autoestima. Pretendemos, por fin, ofrecer un instrumento de medida de la autoestima que responda a un nuevo concepto de la misma como elemento indispensable para la investigación pedagógica.

1. CONCEPTO DE AUTOESTIMA

El término autoestima es, sin duda, uno de los más ambiguos y discutidos en el ámbito de la psicología. Autoaceptación, autoajuste, autovaloración, autoestima, autoconcepto, autoimagen son términos que se usan indistintamente para significar el concepto, positivo o negativo, que uno tiene de sí mismo. Algunos autores consideran la autoestima como un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos se atribuyen o que creen que los demás les atribuyen. Musitu y otros (1996), por su parte, definen la autoestima como el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que a sí mismos se atribuyen. No hay, por ahora, una posición unánime respecto a qué sea la autoestima. Cada autor la define desde un punto de vista singular. Como dice Smelser (1989: 9):

«Disponemos de una percepción bastante firme de lo que significa el término autoestima, tal y como se revela mediante nuestra propia introspección y la observación de la conducta ajena. Pero cuesta mucho expresar tal comprensión en términos precisos».

Los autores concluyen que existen cuatro formas de definir la autoestima. La más básica es el enfoque actitudinal. Desde este punto de vista, la definición de autoestima se basa en la idea de que el *self* puede ser considerado como cualquier objeto de atención para el sujeto. El segundo tipo de definición de la autoestima la conceptúa como la diferencia entre el *self* real e ideal, siendo la forma más habitual de definirla en la literatura específica. La tercera forma de definir la autoestima se centra en las respuestas psicológicas que las personas sostienen de su *self*. Estas respuestas se describen normalmente como de naturaleza afectiva o basadas en el sentimiento de valoración personal: positiva-negativa, aceptación-rechazo. Por último, Wells y Marwell (1976) manifiestan que la autoestima puede entenderse también como una función o componente de la personalidad. En este caso, la autoestima se considera como parte de uno mismo o sistema del *self*, normalmente la parte vinculada a la motivación y/o autorregulación. En la práctica, se dan tantas formas de definir la autoestima como personas intentan definirla (Mruk, 1998).

Lo que aparece claro en todas las definiciones de la autoestima es su origen social. Nadie nace con alta o baja autoestima. Ésta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia, aunque no podamos hablar con rigor de un proceso que ha llegado a su término, sino que permanece siempre abierto mientras estemos en contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas o negativas. Los psicólogos sociales y de la educación acentúan el origen social de la autoestima. De sus definiciones, y del papel relevante que asignan al entorno social como factor determinante de la autoestima, parece desprenderse un cierto determinismo que explicaría los distintos niveles y el sentido, positivo o negativo, de la autoestima. El individuo sería un sujeto pasivo, un espejo que refleja las influencias externas que son, en definitiva, las verdaderas responsables de la autoestima. Sin negar el componente social en el origen de la autoestima, entendemos que el sujeto desempeña un papel más activo; también participa como constructor de aquélla. El ser humano es más *agens* que *reagens*. Es decir, la autoestima no es el resultado de la suma de las influencias externas al sujeto; si así fuera, modificadas éstas, cambiaría también aquélla, lo que no siempre sucede, al menos en la etapa de madurez del sujeto. Más bien habría que admitir que el individuo construye a partir de experiencias, pero éstas serían tan sólo condición indispensable para la elaboración o construcción personal de la autoimagen, de la propia autoestima. A veces las experiencias negativas para un individuo no producen efecto negativo en su autovaloración, sino que se integran positivamente y se convierten en un revulsivo impulsor de nuevos proyectos, por ejemplo el suspenso de una asignatura o una oposición, la burla de unos compañeros e incluso la humillación de un profesor. Atribuir al sujeto un papel pasivo-reactivo a las experiencias de fuera significa ver el comportamiento de la persona desde una perspectiva exclusivamente heterónoma, lo que no se compadece con otros planteamientos o enfoques que subrayan más la autonomía y la participación activa del sujeto en la construcción de su personalidad. La estima del yo no depende tanto del conjunto de percepciones sobre las atribuciones externas, sobre todo en la juventud y adultez, cuanto de la coherencia de nuestra conducta con nuestros propios principios reguladores de dicha conducta.

De las definiciones de la autoestima que dan los diversos autores se desprende que ésta se forma a partir de las atribuciones que el sujeto se hace respecto a cualidades físicas y psíquicas, habilidades, competencias, éxitos o fracasos, etc. Estaríamos así ante una autoestima «funcional» que hace descansar la autovaloración del sujeto en aspectos (cualidades o dimensiones) que sólo accidentalmente, o al menos no necesariamente, se poseen, y modificados éstos, aquélla se desmorona o queda seriamente afectada. Es una autoestima frágil, precaria y vulnerable sometida a modificaciones o vaivenes que no soporta situaciones de cambio en el proceso de la construcción personal.

¿Desde dónde se construye la autoestima? Indudablemente las experiencias positivas o negativas están en el origen de la misma. Pero no nos valoramos, autoestimamos sólo por las cualidades que «tenemos o poseemos», sino también por algo más radical y

profundo: por lo que «somos». Y es el descubrimiento de la persona como valor, el reconocimiento de su dignidad, lo que constituye la raíz y el fundamento básico de las demás valoraciones. Independientemente de las cualidades físicas y psíquicas que se puedan tener, de las habilidades y destrezas, o de los éxitos y fracasos que pueden influir en la autoestima, en toda persona hay algo más radical que permanece inalterable, y que le hace digno de todo reconocimiento y dignidad, de una autoestima profunda: el valor inalienable de ser persona. Y éste es el que nos mide a todos por igual: a blancos y negros, inteligentes y torpes, capaces y disminuidos, etc. En la infancia, el camino del desarrollo de la autoestima está marcado por las experiencias de éxito o por cualidades y destrezas que se ponen en juego. Por el contrario, el adolescente, y por supuesto el adulto, pueden desarrollar la autoestima sin la dependencia de las atribuciones externas. Más aún, pueden autovalorarse y reconocerse a sí mismos como moralmente satisfechos, si su comportamiento se corresponde con aquel ideal de realización personal al que aspiran, aunque no recibieran la aprobación de instancias externas. La autoestima tiene así un origen interno, no social, aunque pueda atribuírsele una causalidad remota en el tipo de educación recibida. ¿Cómo se explica la resistencia a consumir alcohol u otras drogas en adolescentes, apartándose de la norma del grupo o pandilla, y por tanto de su consideración y aprecio, si no es por la superior estima y valoración de otras conductas que se consideran más valiosas? Es frecuente ver a individuos que resisten a la presión de la norma social, y por tanto a la aceptación y valoración social, fuente de la autoestima, y hacen de la fidelidad a la propia conciencia y libertad el criterio supremo de conducta, encontrando en éste su verdadera autoestima o autovaloración. Es decir, la no abdicación de los principios que orientan la vida: autonomía, libertad, dignidad, etc., que constituyen el verdadero soporte de la construcción personal. ¿No es ésta también fuente de autoestima? ¿No me puedo autovalorar también por aquello que «soy», además de por aquello que tengo o poseo?

Pero no solamente nos valoramos por aquello que «poseemos» (cualidades físicas y psíquicas, competencias y destrezas, éxitos o fracasos), o por aquello que «somos» (la persona como valor), sino, además, por aquello que «proyectamos» hacer en el tiempo. La persona es un ser de proyectos, no está fijada, atrapada en un presente factual, sino que está abierta al futuro, y puede, en cierto modo, anticiparlo. El hombre puede crear un (su) mundo, anticipándolo, que puede convertirse para él en fuente de autovaloración. Nos autovaloramos a partir de la realidad que somos o cualidades que poseemos; pero también es verdad que aquello que queremos ser (metas, proyectos) puede convertirse en nosotros en fuente de valoración; y en función de esas metas o aspiraciones (no fantásticas) evaluamos nuestra autoestima. Es indudable que una persona de baja autoestima presentará carencias de proyectos a realizar en su vida. Y al revés, la de alta autoestima contemplará su futuro personal más cargado de posibilidades de realización. Por ello, las metas, proyectos, aspiraciones de realización personal, a la vez que son para el sujeto un impulso o estímulo al crecimiento en la autovaloración o autoestima, constituyen, además, un medio de evaluación de la autoestima del mismo.

2. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA AUTOESTIMA

El interés científico por la estimación del yo (identidad, *self*, autoimagen, etc.) aparece pronto en la investigación del comportamiento (James, 1890/1990). Las revisiones sistemáticas de Wells y Marwell (1976) y de Wylie (1974) señalan un notable crecimiento de investigaciones sobre la autoestima desde los años cincuenta hasta mediados de los setenta. Tras un cierto estancamiento, la producción científica no ha cesado, con más de siete mil artículos y seiscientos libros publicados sobre uno de los aspectos más atractivos y a la vez complicados de nuestra realidad personal.

El conjunto de conceptos relevantes y su valoración afectiva en referencia a cómo el individuo piensa sobre sí mismo y sus actuaciones es lo que, hasta ahora, se ha reconocido como autoestima. Tanto la conducta de los otros y las reacciones de ellos ante nuestra conducta nos sirve a menudo de criterio que orienta nuestros propios sentimientos y la valoración sobre sí mismo. Precisamente por su dependencia del medio social, la autoestima no es algo estable, «su consistencia varía de acuerdo con las variaciones del medio» (Avia, 1995: 103). De este modo, la autoestima se ha operativizado como una variable mediadora de múltiples situaciones psicológicas, educativas y sociales. También se ha tomado como una variable independiente, en el sentido de que la autoestima influye sobre la conducta orientándola hacia una dirección o, por el contrario, como variable dependiente porque responde a la influencia de factores externos. El modo tan variado en que se manifiesta la autoestima en nuestra conducta, que puede influir o puede ser influenciado por ésta, es una prueba más de que no existe una solución definitiva, al menos de momento, al problema de la autoestima (Ross, 1992), sino que, además, hay muchas formas de abordar este constructo.

Distintas teorías psicológicas la consideran una pieza clave del comportamiento relacionada con la salud y el bienestar mental; esta asociación se ha manifestado entre un ajuste positivo del yo y un alto funcionamiento del «ego» con los demás en situaciones variadas (control interno, autonomía personal, etc.). La ausencia o baja autoestima de los individuos ha estado vinculada a estados individuales negativos, como enfermedades mentales y ciertos trastornos de personalidad. Sin embargo, la importancia concedida al estudio de la autoestima, preferentemente en los ámbitos de la psicología profunda, de la personalidad, de la psicología social y de la psicoterapia, ha sobrepasado el espacio propio de la ciencia psicológica, y se ha constituido en una constante de la investigación social cuando se ha tratado de la conducta del individuo con los demás o, más precisamente, del yo y la influencia del contexto social (Mruk, 1998; Rosenberg, 1981).

En la actualidad, el estudio de la autoestima ha alcanzado una importancia social y educativa más amplia de la que se ha concedido en el ámbito de la investigación psicológica. Los trabajos pioneros de Rosenberg (1965) y de Coopersmith (1967) han vinculado este constructo psicológico a problemas sociales como el abuso de drogas, la delincuencia, el fracaso escolar, la familia o la adolescencia. «El

bienestar de la sociedad, escriben Mecca et al., (1989: 1), depende de sus ciudadanos... muchos problemas, si no todos los que plagan nuestra sociedad, tienen sus raíces en la baja autoestima de aquellas personas que configuran la sociedad». Por su parte, la investigación pedagógica ha considerado a la autoestima como una cuestión clave de los procesos de construcción personal, si bien aún es bastante escasa la existencia de investigaciones que aporten resultados adecuadamente contrastados para su formación y consolidación (Musitu, 1995; Ortega y Mínguez, 1999). Hasta ahora, una de las direcciones más frecuentes que ha adoptado la investigación de la autoestima ha sido la de identificar qué variables del ámbito escolar repercuten en el desarrollo de la misma. En concreto, se ha ocupado de comprobar la repercusión de la dimensión académica, o autoconcepto académico, en el aumento-disminución del rendimiento escolar (Marsh, 1992, 1993; Marsh y Roche, 1996; García Bacete y Musitu, 1993; Frías Navarro et al., 1991, y Gimeno Sacristán, 1976). Otras investigaciones han comprobado que las expectativas de los profesores respecto a la realización de tareas escolares aumenta la autoestima de sus alumnos (Brouphy y Good, 1974; Burns, 1982); lo mismo ocurre con las expectativas de los padres (Coopersmith, 1967) y de los iguales (Seymour, 1986). En investigaciones recientes se ha comprobado una correlación positiva entre la autoestima académica del alumno, rendimiento escolar y ajuste psicosocial (García, 1989; García, Musitu y García, 1990; Rodríguez Espinar, 1982). Junto a estas variables, el clima socio-escolar aparece en la actualidad como una nueva variable que repercute significativamente en la autoestima académica de los alumnos (García Bacete y Musitu, 1993). Por último, otra dirección de la investigación sobre la autoestima, hasta ahora de escasa relevancia, se sitúa en la aplicación de programas educativos centrados en la mejora de la autoestima (Carlton, 1981; Marsh et al., 1986; Marsh y Roche, 1996; Marsh et al., 1997). En nuestro ámbito nacional destacan las investigaciones realizadas por García Bacete y Musitu (1993), García Bacete (1989). La mayoría de estos programas se han ocupado de producir una mejora global o parcial de la autoestima, introduciendo cambios importantes en las *condiciones psicosociales* del aula (ajuste social, clima social), condiciones que se han mostrado favorecedoras principalmente de la autoestima académica y del rendimiento escolar.

La investigación de variables netamente pedagógicas, orientadas a identificar los procesos que contribuyen al descubrimiento y consolidación de la autoestima, así como de las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para su fortalecimiento, constituye una línea investigadora muy reciente y de escasa presencia en nuestro ámbito pedagógico (Elexpuru, 1992; Voli, 1996; Saura, 1996; Ortega y Mínguez, 1999). Sin embargo, el interés pedagógico por su estudio ocupa un lugar ciertamente preferente en la construcción de la personalidad, no sólo porque constituye en sí misma una variable mediadora-reguladora de la conducta, sino que, además, existe el convencimiento ampliamente compartido de que la autoestima es un núcleo de indispensable atención educativa, si se pretende tratar adecuadamente la formación moral de los individuos. «El yo capaz de conocerse, evaluarse y proyectarse,

escribe Puig (1996: 191), acaba convirtiéndose en sede de la responsabilidad moral y de la coherencia personal».

A pesar de la importancia concedida a la autoestima en la educación moral, hasta ahora, la investigación *en y de* la autoestima ha estado claramente orientada a la identificación de la misma, a cómo el sujeto evalúa o valora las atribuciones que él hace de sí mismo y de las que recibe de su entorno más significativo. Es decir, dicha investigación ha estado estrechamente vinculada al ámbito psicosocial en vistas a la identificación de los elementos y condiciones que la configuran como constructo psico-social. Esta orientación, del todo necesaria, es claramente insuficiente para abordar la autoestima en el ámbito educativo. Creemos que debe ser tratada, también, desde la perspectiva del valor. Este planteamiento supone adoptar determinadas posiciones teóricas y metodológicas ante algunos de los problemas básicos que actualmente concurren en su investigación. A nuestro juicio, básicamente se centran en dos cuestiones fundamentales: a) la re-definición del constructo autoestima, y b) la elaboración de un instrumento de medida que contemple este nuevo enfoque. Ambas cuestiones, creemos, están muy ligadas entre sí: los problemas de definición a nivel conceptual (escasa precisión, ambigüedad, contrastabilidad, etc.) se reflejan, posteriormente en problemas metodológicos de medida. Por eso, el modo en que sea definido dicho constructo repercute en cómo sea evaluado.

3. PROBLEMAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE LA AUTOESTIMA

La afirmación de W. James, hace más de un siglo, de que «cualquier solución que se adopte [ante el problema del yo], podemos hacernos la idea de antemano, no va a satisfacer a la mayor parte de aquellos a quienes va dirigida» (1890/1990, 314), nos advierte, a pesar del tiempo transcurrido, de la dificultad inherente al abordar un problema tan interesante como complicado de la realidad humana. La multitud de términos que se han empleado para especificar la dimensión autorreferente y autoevaluadora de la vida personal es una muestra más que evidente de la especial dificultad en establecer un concepto cabal del mismo. B. Byrne (1996) identifica algunas de las dificultades más frecuentes en la conceptualización de este constructo:

1. Autoestima vs. autoconcepto.
2. Ausencia de una definición ampliamente aceptada.
3. Utilización de términos referidos al yo como sinónimos.

En páginas anteriores hemos apuntado la dificultad de expresar en términos precisos qué es la autoestima. Éste es, sin duda, uno de los aspectos que ciertamente más obstaculizan la consecución de una definición suficientemente válida que, al menos, sea coherente con un marco teórico sobre este constructo. Sin embargo, el debate teórico que más interés ha suscitado entre los investigadores

ha sido la delimitación conceptual entre este término y el de autoconcepto. Mientras que uno tiene un origen empírico (el yo es experiencia de uno mismo y, por tanto, un objeto más de conocimiento), el otro, por su parte, tiene una procedencia más racionalista, dado que no es posible que exista objeto conocido sin alguien que lo conozca. Planteado de este modo, el concepto de sí mismo es, por una parte, el conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos de un persona hacia sí misma (autoconcepto), mientras que, por otra, el yo no es algo dado, reactivo, sino que el individuo se construye a sí mismo, como un proceso que el mismo individuo lo posibilita en función de lo que considera valioso para él: es una actividad constructora del yo (autoestima). Algunos autores (p. e. Broughton, 1980) sugieren que ambas perspectivas conceptuales (como objeto y como proceso), en realidad, son indistintas para identificar el «self». Para otro, sin embargo, se refieren a ámbitos netamente distintos del «self» (Juhasz, 1985; Brinthaupt y Erwin, 1992). Los aspectos descriptivos y evaluativos del yo conforman respectivamente el contenido básico de cada término. En cambio, hay quien sostiene que el aspecto evaluativo es un componente específico que está incluido más ampliamente en el de autoconcepto (Blascovich y Tomaka, 1991; Wells y Marwell, 1976).

Independientemente de la posición teórica que se adopte, el criterio empleado con más frecuencia en distinguir ambos términos es lo que el individuo considera importante para él. Autores destacados como Hattie (1992) y Rosenberg (1965), comparten la idea de que la autoestima está basada en las atribuciones, externas o internas, de lo que es bueno para cada individuo. La valoración de estas atribuciones varía según lo que cada individuo considera importante. De este modo, alguien puede atribuir escasa importancia a la actividad escolar, a la vez que manifiesta escasa competencia académica y, por ello, no disminuye su estimación personal. Pelham y Swann (1989), y Pelham (1995), afirman que lo que se entiende por autoestima, y la valoración del yo en general (*global-esteem*), o en dimensiones (*specific self-esteem*), está estrechamente vinculado a la importancia que cada individuo atribuye a lo que considera valioso. Si esto se sostiene así, entonces nos hallamos ante una conceptualización contradictoria de la autoestima. Mientras que el individuo sea el principal y único referente válido para determinar qué atribuciones son importantes en lo que constituye el yo, resulta ciertamente difícil establecer una estructura coherente entre forma y contenido de la autoestima. No puede haber, a pesar de todo, una discrepancia tan abierta entre los individuos para determinar lo que es importante en la estimación del yo. Y para ello, es claramente insuficiente elaborar la autoestima sobre la base de las experiencias personales (agradables y desagradables), y de los estados afectivos que de ahí se han derivado. Lo que merece ser estimado del yo no es consecuencia exclusiva de las diversas situaciones por las que cada uno ha vivido. La autoestima del sujeto, desde nuestra posición, no se deriva de lo que él hace (comportamiento) y tiene (competencias-cualidades), sino por lo que *es*. De aquí que el sujeto en cuestión no sólo merece consideración y respeto, sino que, además, es digno de reconocimiento. Y éste constituye el núcleo básico de la autoestima.

Somos conscientes de que partimos de una concepción más amplia de la autoestima de la que hasta ahora se ha dado. La mayoría de las definiciones subrayan la valoración-mercedimiento de las competencias personales (Mruk, 1998; Johnson, 1998). Sin embargo, es muy escasa la referencia a la consideración de la autoestima desde la perspectiva del valor. Rosenberg (1995) y Brandem (1993), desde diversas orientaciones humanistas, señalan la necesidad de evaluar el yo desde criterios de valor. «Cada uno de nosotros se juzga de acuerdo con alguna norma (valores y juicios de valores), escribe Brandem (1993: 39)... y en la medida en que dejamos de satisfacer esa norma, se ve erosionado el respeto que sentimos hacia nosotros mismos». Los valores, según ambos autores, juegan un papel decisivo en la construcción del yo, en cuanto que sirven a menudo de principios o criterios fundamentales que orienta la vida de las personas; pero en ningún momento se destaca el reconocimiento ineludible de la persona como valor. De unas concepciones psicológicas netamente funcionales en la génesis de la autoestima, contemplamos la necesidad de abordar este constructo desde presupuestos más radicales, por lo que podríamos hablar de una autoestima básica.

Estamos, por tanto, ante un modelo unidimensional, cuyo núcleo básico es el reconocimiento o valor en sí mismo de la autoestima. Las cualidades o atribuciones del sujeto serían tan sólo «extensiones» del núcleo básico de la autoestima. Es decir, mis cualidades, mis proyectos y aspiraciones en tanto redundan en aspectos positivos de la autoestima en cuanto están directamente conectados con la autoestima básica, o son realizaciones o actualizaciones de la misma. Otros autores, desde supuestos teóricos diferentes, coinciden con nosotros en considerar la autoestima como una estructura unidimensional (Rosenberg, 1979; Shahani et al., 1990) aunque, por ahora, con escaso apoyo empírico. Por el contrario, otros autores juzgan que la autoestima tiene una estructura multidimensional (Marsh y Hattie, 1996; Hattie, 1992).

Por otra parte, la orientación teórica aquí adoptada sobre el constructo autoestima implica necesariamente la adopción de una metodología que sea apropiada a dicha orientación. De las revisiones ya clásicas de Shavelson et al., (1976) y Wylie (1989), se han identificado algunas cuestiones metodológicas como son: una escasa información sobre fiabilidad y validez, una considerable producción-aplicación de instrumentos de medida de la autoestima y la dificultad de confirmar modelos teóricos sobre la base de suficiente evidencia empírica. Éstas, junto con otras cuestiones menores, son consecuencia de un creciente número de investigaciones que añaden cierta ambigüedad sobre la autoestima (Eiser et al., 1995).

Es sabida la importancia psicométrica de la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida (Nunnally y Bernstein, 1995). Sin embargo, no resulta muy frecuente hallar información suficiente relativa a dichos aspectos psicométricos en los distintos informes de investigación. Entendemos que, para evaluar adecuadamente un instrumento de medida, es conveniente determinar si dicho instrumento es consistente con las puntuaciones obtenidas. Es decir, si lo que mide es estable, capaz de alcanzar-predecir mediciones similares. Para ello, resulta imprescindible seleccionar qué procedimiento es más adecuado en la determinación de la fiabilidad.

Ello se obtiene frecuentemente con el método *split-half*, el coeficiente alpha (Cronbach) y la fórmula KR-20 (Kuder-Richarson). Los dos primeros procedimientos se emplean normalmente cuando los instrumentos de medida incluyen respuestas múltiples, mientras que la fórmula KR-20 se reserva para obtener el coeficiente de fiabilidad de instrumentos con respuestas dicotómicas (Thordnike et al., 1991). Sin embargo, prácticamente está ausente en las investigaciones sobre la autoestima (Byrne, 1996) qué método de fiabilidad se ha escogido y, bajo términos como «consistencia del cuestionario», «consistencia factorial» o «coeficiente alpha», se ofrece indistintamente un índice o coeficiente de fiabilidad procedente de no se sabe bien qué método concreto. De este modo, resulta difícil, cuando se realiza el proceso de validación de cuestionarios en otros contextos, aportar datos de fiabilidad procedentes de los mismos métodos empleados. Por otra parte, se suele plantear la validez como una cuestión sobre lo que se está midiendo. Sin embargo, no se valida un instrumento por lo que es en sí, sino por las puntuaciones que se han obtenido de su aplicación. Entonces, la validación de un instrumento de medida consiste en la obtención de un significado apropiado a lo que se está midiendo según unos datos determinados. De los tres tipos de validez existentes (predictiva, de contenido y de constructo) quizá sea esta última, la de constructo, la que más interés presenta a los investigadores cuando se aborda, en sus inicios, la medición de un instrumento. Con ello, se indaga las propiedades o constructos que están latentes en dicho instrumento. Además, aporta evidencia empírica para dar solidez a los presupuestos teóricos que lo justifican. Siendo ésta una práctica frecuente en las investigaciones sobre la autoestima, no siempre se atiende a la situación en que se hallan los respectivos cuestionarios de medida. El análisis factorial exploratorio resulta apropiado cuando un instrumento es de reciente creación y se dispone de escaso soporte empírico, mientras que, por el contrario, el análisis factorial confirmatorio se reserva para asegurar el o los constructos que están latentes en un instrumento de medida y la teoría que lo sustenta (Byrne, 1990). Junto a esta cuestión, de elegir qué método resulta conveniente para otorgar validez a un cuestionario, se añaden otras que complican el proceso de validación. Una de ellas está en relación con la estructura teórica en que ha sido conceptualizada la autoestima. Más atrás hemos comentado las dos perspectivas teóricas vigentes. Bagozzi (1993), en un estudio clarificador sobre la validez de constructo aplicado a medidas de la autoestima, sugiere que si se dispone de una teoría «fuerte» que sustenta un cuestionario sería apropiado aplicar el análisis factorial confirmatorio con una matriz multi-rasgo multi-método (matriz MTMM), tanto si se concibe la autoestima como uni o multidimensional, como si se emplea un método de respuesta dicotómico o pluri-tómico. En caso contrario, el modo exploratorio del análisis factorial resulta más apropiado. De cualquier forma, este autor advierte que la validez de constructo, incluida la convergente y discriminante, es una tarea compleja que no está exenta de pocas dificultades. Además, de los distintos procedimientos que pueden usarse para analizar dicha validez, no hay razones suficientes para que un enfoque metodológico prevalezca sobre los otros. La elección de cualesquiera de estos métodos

debería estar orientada por el planteamiento teórico que sustenta cada investigación de la autoestima.

Otro problema actual que presenta la investigación de la autoestima es la elección apropiada del instrumento de medida. Con bastante frecuencia los cuestionarios de autoestima han sido diseñados desde una estructura conceptual y normalizados en una población. Sin embargo, se han aplicado a poblaciones diferentes sin la suficiente valoración sobre la validez de contenido y de constructo del instrumento de medida escogido. Con cierta ligereza se adaptan o traducen cuestionarios que, en multitud de ocasiones, no tienen una clara correspondencia con su significado original. Ello trae consigo una interpretación «distorsionada» del contenido del ítem y, por consiguiente, una evaluación de los resultados ciertamente errónea. Oyserman y Markus (1993) han señalado la diferente interpretación de la autoestima según el contexto cultural en el que está ubicado el individuo. Para los japoneses, por ejemplo, la autonomía personal es percibida como una depresión de la autoestima, mientras que los americanos la perciben como un elemento importante de alta autoestima. Por ello, el contexto cultural determina en gran medida los significados de la autoestima, por lo que su conceptualización e interpretación puede ser completamente diferente entre individuos de diferentes culturas, tradiciones o valores que orientan la sociedad.

Una tendencia ampliamente extendida cuando se utiliza un cuestionario de autoestima, cuya procedencia es de otro país escrito en una lengua diferente a la nuestra, es adaptarlo, «convertirlo» a nuestra lengua, más que proceder a una adecuada traducción. Para lograr realmente un instrumento equivalente, no sólo es necesario una correcta traducción de los ítems, de modo que, en ambas lenguas, posean un significado similar, lo cual ya de por sí resulta un proceso bastante laborioso (*back translation*), sino que, además, se demuestre que las condiciones psicométricas en una lengua se corresponden con aquellas de la otra lengua. Las diferencias culturales juegan aquí, una vez más, un papel determinante en los modos de concebir y medir la autoestima. De ahí que, dado el rápido crecimiento de investigaciones transculturales, el International Test Commission (ITC) ha resuelto elaborar una guía en la que, a juicio de expertos de reconocido prestigio internacional, deberían observarse algunas cautelas en la creación-producción de instrumentos de medida que sean aplicados a distintas culturas. Estas orientaciones están agrupadas en cuatro categorías: contexto, desarrollo y adaptación del instrumento, administración y documentación cuantificada de las interpretaciones (Hambleton, 1996).

Por último, la correlación entre dimensionalidad de la autoestima y edad de los encuestados plantea algunas cuestiones teórico-metodológicas. Si, a nivel conceptual, la autoestima es concebida como una estructura uni o multidimensional, lo cual determina el modo empírico de investigarla, la edad se ha mostrado como una variable determinante en la diversificación de la misma, no sólo por la existencia de diferentes culturas que la configuran (Watkins y Dong, 1994), sino también a causa del desarrollo evolutivo de los individuos dentro de una misma cultura (Byrne y Shavelson, 1996; Harter, 1990). Las abundantes investigaciones llevadas a

cabo por diversos equipos de investigación, dirigidos por Marsh, Markus y Harter respectivamente, no sólo aportan datos interesantes sobre el predominio de unas dimensiones sobre otras de la autoestima según la edad, sino que, además, afirman que su estructura multidimensional no es del todo estable, aunque dicho extremo está actualmente contestado (Block y Robins, 1993).

4. PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO-ESCALA DE AUTOESTIMA

4.1. Muestra y procedimiento

La muestra, objeto de nuestro estudio, está constituida por 193 sujetos, alumnos del primer y segundo ciclo de educación secundaria del I.E.S. «Alborán» de Almería, cuya distribución por sexo y curso consta en la tabla I. La edad de estos alumnos está comprendida entre los 13 y 16 años, siendo la edad de 13 (40%) y de 14 (39%) donde se hallan más de las tres cuartas partes de la muestra.

TABLA I

	2º ESO	3º ESO	T	%
V	53	54	107	55,4
H	42	44	86	44,6
Total	95	98	193	100

La elección de dicha muestra fue aleatoria por azar simple, en la que no se introdujo ningún criterio previo de selección. Sin embargo, el centro escolar de secundaria reunía un conjunto de características socio-educativas representativas de la población destinataria del cuestionario: el alumnado pertenece a distintos estratos sociales; por estar situado en una zona céntrica de la ciudad, el centro acoge a alumnos de distintas procedencias; el nivel socio-cultural, económico y laboral de las familias es heterogéneo, cuya tendencia común mayoritaria es media-baja. Los datos aquí aportados se ofrecen sólo como indicadores descriptivos de la muestra que ha sido empleada en nuestra investigación. A efectos del objetivo que se perseguía, consideramos que dichos datos son complementarios en este momento, por lo que en sucesivas investigaciones deben ocupar un lugar primordial y esclarecedor para que puedan ofrecerse nuevas interpretaciones del cuestionario más ajustadas a la realidad.

Por otra parte, nuestro instrumento de medida fue diseñado en formato de cuestionario, o prueba de «lápiz y papel», en la que el sujeto encuestado debía elegir entre 5 posibilidades de respuesta. En principio, se confeccionó un cuestionario de 51 ítems, que respondía inicialmente al concepto y estructura unidimensional de la autoestima, según se expone en este trabajo. En un primer análisis estadístico de los ítems (cuestionario piloto) se procedió a la eliminación de aquellos ítems que

correlacionaban negativamente o cuyo índice de fiabilidad en relación ítem-total era muy bajo ($r < .3$). Se obtuvo, de este modo, un total de 33 ítems que constituyen el cuestionario definitivo de la autoestima (vid. anexo).

4.2. Resultados: fiabilidad y validez

El cuestionario definitivo se sometió al análisis de consistencia interna o fiabilidad del mismo. Los resultados obtenidos de dicho análisis estadístico figuran en la tabla II. Es de destacar el alto índice de fiabilidad alcanzado ($\alpha = .866$). Este índice indica, como es sabido, el nivel de homogeneidad del instrumento de medida. Ofrece una estimación de la fiabilidad basada en la correlación promedio entre los ítems del cuestionario. Dado el carácter novedoso del cuestionario, consideramos suficiente el análisis estadístico realizado, dejando para posteriores trabajos otras cuestiones como estabilidad a largo plazo, discriminación de ítems, generalización y niveles de decisión, etc.

TABLA II
TEST SCORE STATISTICS

	TOTAL	TOTAL/33	ODD	EVEN
Mean	119.658	3.626	61.959	57.699
STD DEV	18.523	0.561	10.383	9.079
STD ERROR	1.337	0.041	0.749	0.655
MAXIMUM	162.000	4.909	85.000	79.000
MINIMUM	88.000	2.667	41.000	38.000
N CASES	193	193	193	193

INTERNAL CONSISTENCY DATA

SPLIT-HALF CORRELATION	.811
SPEARMAN-BROWN COEFFICIENT	.896
GUTTMAN (RULON) COEFFICIENT	.891
COEFFICIENT ALPHA - ALL ITEMS	.866
COEFFICIENT ALPHA - ODD ITEMS	.771
COEFFICIENT ALPHA - EVEN ITEMS	.736

Constatado el nivel de fiabilidad, queda por determinar la estructura de las relaciones entre medidas del cuestionario; es decir, corresponde ahora averiguar si lo que quiere medir este cuestionario lo mide de manera válida. El análisis de la consistencia interna, ya descrito, nos ha proporcionado el elemento necesario, pero no suficiente, para descubrir la validez del mismo. Queda por saber, entonces, si los ítems miden adecuadamente las variables latentes del constructo autoestima. Para ello, optamos por analizar la validez de constructo a través del análisis factorial

exploratorio. Dicho análisis nos lleva a dos momentos diferenciados: a descubrir la varianza compartida entre variables y definición del número de factores y, posteriormente, a la estimación de los factores rotados. En primer lugar, previo a este proceso analítico, procede determinar si los datos recogidos en la aplicación del cuestionario ofrecen garantías empíricas de factorización. En este sentido, hemos empleado la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral KMO (tabla III). Ambas pruebas indican que los datos obtenidos son adecuados para proceder al análisis factorial.

TABLA III

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,831	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2357,103
	GL	528
	Sig.	,000

Respecto al primer momento del análisis factorial, hemos procedido al análisis de componentes principales. De los resultados obtenidos (tabla IV), se desprende la existencia de tres componentes principales que explican una varianza común del 38,142%. Estos componentes han sido rotados (normalización Varimax con Kaiser) y se han extraído tres factores claramente diferenciados (tabla V).

TABLA IV
 VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,362	22,310	22,310	7,362	22,310	22,310	7,300	22,121	22,121
2	3,123	9,465	31,775	3,123	9,465	31,775	2,950	8,940	31,062
3	2,101	6,367	38,142	2,101	6,367	38,142	2,336	7,080	38,142
4	1,762	5,339	43,480						
5	1,425	4,318	47,798						
6	1,259	3,814	51,612						
7	1,131	3,427	55,039						
8	1,106	3,315	58,390						
9	1,009	3,058	61,449						
10	1,004	3,041	64,490						
11	,917	2,780	67,271						
12	,878	2,661	69,932						
13	,837	2,536	72,468						
14	,769	2,330	74,798						
15	,725	2,196	76,994						
16	,694	2,104	79,098						
17	,681	2,063	81,161						
18	,652	1,975	83,136						
19	,614	1,860	84,996						
20	,566	1,716	86,712						
21	,528	1,599	88,310						
22	,510	1,546	89,856						
23	,489	1,482	91,338						
24	,440	1,335	92,673						
25	,386	1,168	93,841						
26	,346	1,048	94,889						
27	,315	,956	95,845						
28	,292	,884	96,729						
29	,286	,866	97,595						
30	,256	,776	98,372						
31	,216	,656	99,027						
32	,177	,535	99,562						
33	,144	,438	100,00						

Método de extracción: análisis de componentes principales

TABLA V
 MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Ítems	Componente		
	1	2	3
P1	,876		
P2	,863		
P3	,819		
P4	,795		
P5	,756		
P6	,735		
P7	,719		
P8	,677		
P9	,624		
P10	,571		
P11	,550		
P12	,539		
P13	,511		
P14	,495		
P15	,463		
P16	,460		
P17	,336		
P18		,696	
P19		,652	
P20		,618	
P21		,590	
P22		,568	
P23		,492	
P24		,460	
P25		,446	
P26		,427	
P27			,668
P28			,649
P29			,632
P30			,545
P31			,480
P32			,462
P33			,381

Método de extracción: análisis de componentes principales
 Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser

De los análisis aportados se desprende la presencia clara de tres factores en nuestro cuestionario que, respectivamente, responden a los tres núcleos básicos que previamente habíamos delimitado a nivel conceptual sobre el constructo autoestima. Estos factores, con sus correspondientes ítems, son los siguientes:

Factor I: *Mis expectativas y proyectos*. Ítems del 1 al 17.

Factor II: *Mis cualidades y carencias*. Ítems del 18 al 26.

Factor III: *La persona como valor*. Ítems del 27 al 33.

Consideramos que esta propuesta de medida de la autoestima constituye una aportación más al estudio de este complejo constructo. Las reflexiones teóricas aquí expuestas reflejan, claramente, que en el estudio de la autoestima aún no está todo dicho. Sucesivas investigaciones nos irán aportando elementos nuevos que delimiten mejor el concepto y estructura de la autoestima.

BIBLIOGRAFÍA

- AVIA, M. (1995): «El self». En AVIA, M. D. y SÁNCHEZ, M. L. (eds.): *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Pirámide, Madrid.
- BAGOZZI, R. P. (1993): «Assessing Construct Validity in Personality Research: Applications to Measures of Self-Esteem». *Journal of Research in Personality*, 27, 49-87.
- BLASCOVICH, J. y TOMAKA, J. (1991): «Measures of self-esteem». En ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R. y WRIGHTSMAN, L. S. (eds.): *Measures of personality and social psychological attitudes*. Academic Press, San Diego, pp. 115-160.
- BLOCK, J. y ROBINS, R. W. (1993): «A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood». *Child Development*, 64, 909-923.
- BRANDEM, N. (1993): *El respeto hacia uno mismo*. Paidós, Barcelona.
- BRINTHAUPT, T. M. y ERWIN, L. J. (1992): «Reporting about the self: issues and implications». En BRINTHAUPT, T. M. y LIPKA, R. P. (eds.): *The self: definitional and methodological issues*. State University of New York Press, Albany, pp. 137-171.
- BROUGHTON, J. M. (1980): «Psychology and the history of the self: from substance to function». En RIEBER, R. y SALZINGER, K. (eds.): *Psychology: theoretical-historical perspectives*. Academic Press, New York.
- BROUPHY, J. E. y GOOD, T. L. (1974): *Teacher-students relationships: causes and consequences*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BURNS, D. (1982): *Self-Concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- BYRNE, B. M. (1990): «Methodological approaches to the validation of academic self-concept: the construct and its measures». *Applied Measurement in Education*, 3, 185-207.
- (1996): *Measuring Self-Concept Across the Life Span*. A.P.A., Washington.
- y SHAVELSON, R. J. (1996): «On the Structure of Social Self-Concept for Pre, Early, and Late Adolescents: A Test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model». *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599-613.
- CARLTON, R. A. (1981): «Self-concept research. The gap between social theory and educational practice». *Canadian Journal of Education*, 6, 77-91.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedens of self-esteem*. W. H. Freeman, San Francisco.

- EISER, C. *et alii* (1995): «The measurement of self-esteem: practical and theoretical considerations». *Personality Individual Differences*, 18 (3), 429-432.
- ELEXPURU, I. (1992): *Autoconcepto y rendimiento académico*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- FRÍAS NAVARRO, D. *et alii* (1991): «Autoestima y rendimiento escolar en población infantil». *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, XIII (12), 7-19.
- FULLAT, O. (1997): *Antropología filosófica de la educación*. Ariel, Barcelona.
- GARCÍA BACETE, F. J. y MUSITU, G. (1993): «Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia». *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, XV (1), 57-78.
- GARCÍA, F. J. (1989): *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar. Aplicación y evaluación de un método de intervención con padres y niños como terapeutas*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- MUSITU, G. y GARCÍA, M. (1990): «El perfil ecológico del niño rechazado. Comunicación». *Análisis e Intervención Social. III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela, pp. 324-344.
- GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, B. y ORTEGA, P. (1987): *Educación compensatoria*. Santillana, Madrid.
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001): *La enseñanza de los derechos humanos*. Paidós, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, D. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico*. INCIE, Madrid.
- HAMBLETON, R. K. (1996): *Guidelines for Adapting Educational and Psychological Tests*. School of Education, University of Massachusetts, Amherst.
- HARTER, S. (1990): «Causes, correlates, and the functional roles of global self-worth: a life-span perspective». En STERNBERG, R. J. y KOLLIGIAN, J. J. Jr. (eds.): *Competence considered*. Yale University Press, New Haven, pp. 67-97.
- HATTIE, J. (1992): *Self-concept*. Erlbaum, Hillsdale, New York.
- JAMES, W. (1890/1990): *Principios de Psicología*. F.C.E., México.
- JOHNSON, M. (1998): «Self-esteem stability: The importance of basic self-esteem and competence strivings for the stability of global-esteem». *European Journal of Personality*, 12 (2), 103-116.
- JUHASZ, A. M. (1985): «Measuring self-esteem in early adolescents». *Adolescence*, 20, 877-887.
- MARSH, H. *et alii* (1997): «Structure of Physical Self-Concept: Elite athletes and Physical Education Students». *Journal of Educational Psychology*, 2, 369-380.
- MARSH, H. W. (1992): «The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept». *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- (1993): «The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age». *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- MARSH, H. W. *et alii* (1986): «Multidimensional self-concept: the effects of participation in an outward bound program». *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195-204.
- y ROCHE, L. A. (1996): «Structure of artistic self-concept for performing arts in a high school: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis». *Journal of Educational Psychology*, 88, 461-477.
- MECCA, A. M. *et alii* (eds.): *The social importance of self-esteem*. University of California Press, Berkeley.
- MRUK, C. (1998): *Auto-Estima. Investigación, teoría y práctica*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- MUSITU, G. (1995): *Proyecto Autoestima-95*. Documento del autor. Universidad de Valencia.
- y otros (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books, Barcelona.

- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. J. (1995): *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill, México.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1999): «La educación de la autoestima». *Revista de Educación*, 320, 335-352.
- (2001): *Los valores en la educación*. Ariel, Barcelona.
- OYSERMAN, D. y MARKUS, H. R. (1993): «The socio-cultural self». En SULLS, J. (ed.): *Psychological perspectives on the self: the self in social perspective*. Erlbaum, Hillsdale, New York, pp. 187-220.
- PELHAM, B. W. (1995): «Self-Investment and Self-Esteem: Evidence for a Jamesian Model of Self-Worth». *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (6), 1.141-1.150.
- y SWANN, B. Jr. (1989): «From Self-Conceptions to Self-Worth: On the Sources and Structure of Global Self-Esteem». *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 672-680.
- PUIG, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores del rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Barcelona.
- ROSENBERG, M. (1965): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Paidós, Buenos Aires.
- (1979): *Conceiving the self*. Basic Books, New York.
- (1981): «The self-concept: social product and social force». En ROSENBERG, M. y TURNER, R. H. (eds.): *Social Psychology. Sociological Perspectives*. New York, Basic Books.
- *et alii* (1995): «Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes». *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- ROSS, A. (1992): *The sense of self*. Springer, New York.
- SAURA, P. (1996): *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.
- SEYMUR, H. (1986): «Peer academic ranking and the Piers-Harris Childrens self-concept scale». *Perceptual and Motor Skills*, 62, 517-518.
- SHAHANI, C. *et alii* (1990): «Global self-esteem as a correlate of work-related attitudes: a question of dimensionality». *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 276-288.
- SHAVELSON, R. J. *et alii* (1976): «Self-concept: validation of construct interpretations». *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SMELSER, N. J. (1989): «Self-esteem and social problems: An introduction». En MECCA, A. M. *et alii* (eds.): *The social importance of self-esteem*. University of California Press, Berkeley, pp. 294-326.
- THORNDIKE, R. L. *et alii* (1991): *Measurement and evaluation in education and psychology*. MacMillan, New York.
- VOLI, F. (1996): *Autoestima para padres*. Paulinas, Madrid.
- WATKINS, D. y DONG, Q. (1994): «Assessing the self-esteem of chinese school children». *Educational Psychology*, 14, 129-137.
- WELLS, L. E. y MARWELL, G. (1976): *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Sage Pub, Beverly Hills. California.
- WYLIE, R. C. (1974): *The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments*. Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, Nebraska.
- (1989): *Measures of self-concept*. Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, Nebraska.

ANEXO 1. CUESTIONARIO-ESCALA DE AUTOESTIMA

1. No me molesto en saber qué es lo que realmente quiero; prefiero imitar a los demás.
1 2 3 4 5
2. No creo que valga la pena tener amigos de otras razas, culturas o religiones.
1 2 3 4 5
3. De nada sirve intentar hacer algo de nuevo, cuando ya lo he intentado varias veces y siempre he fracasado.
1 2 3 4 5
4. Me da igual que se maltrate a otra persona; ése no es mi problema.
1 2 3 4 5
5. Mis malas calificaciones dependen sobre todo de los profesores.
1 2 3 4 5
6. Creo que lo que yo pueda hacer de mayor no va a tener demasiada importancia.
1 2 3 4 5
7. Me siento un «desastre» y no veo cómo puedo mejorar.
1 2 3 4 5
8. Me siento rechazado por una parte de mis compañeros de clase.
1 2 3 4 5
9. Las personas me merecen respeto según la posición social que ocupan (profesión, estudios, etc.)
1 2 3 4 5
10. Hay situaciones en la vida en que no sería malo renunciar a las propias ideas o creencias si con ello conseguimos ventajas: dinero, prestigio o fama, poder, etc.
1 2 3 4 5
11. De momento, no me preocupa el futuro.
1 2 3 4 5
12. Descubrir qué persona quiero ser es algo que, de momento, no me preocupa.
1 2 3 4 5
13. Con frecuencia, me «corto» con mis amigos por si se ríen de mí.
1 2 3 4 5
14. Sólo me interesa conseguir aquello que está a mi alcance.
1 2 3 4 5
15. Pienso que mis padres me piden más de lo que puedo hacer en mis estudios.
1 2 3 4 5
16. Me dejo llevar por lo primero que me atrae.
1 2 3 4 5
17. Me hundo cuando alguien me critica, me reprende, etc., y siento que no valgo para nada.
1 2 3 4 5
18. Con mi trabajo y esfuerzo puedo hacer algo importante en la vida.
1 2 3 4 5
19. Me siento una persona valiosa porque soy capaz de hacer lo que me propongo.
1 2 3 4 5
20. Me siento a gusto como soy.
1 2 3 4 5
21. Me siento querido y comprendido en mi familia.
1 2 3 4 5
22. Puedo hacer muchas cosas positivas en la vida de las que ahora yo mismo me imagino.
1 2 3 4 5
23. Estoy contento con mi trabajo (estudios) en mi centro escolar.
1 2 3 4 5

24. Las cosas importantes en la vida sólo se consiguen con trabajo y esfuerzo.
1 2 3 4 5
25. Me siento a gusto conmigo mismo cuando soy yo quien decide lo que debo hacer.
1 2 3 4 5
26. A pesar de tener defectos, intento cambiarlos poco a poco.
1 2 3 4 5
27. No soy más persona por tener más dinero o fama.
1 2 3 4 5
28. El respeto que se me debe tener como persona no depende de las cualidades que yo tenga.
1 2 3 4 5
29. El aspecto físico no me hace ser más persona.
1 2 3 4 5
30. Para mí, ser libre es más importante que la riqueza y el bienestar.
1 2 3 4 5
31. El valor de la persona está en sí misma, no en su dinero, poder o prestigio.
1 2 3 4 5
32. Ser persona es algo en que coinciden blancos y negros, pobres y ricos, ignorantes y cultos; y eso es lo importante.
1 2 3 4 5
33. El aspecto físico es algo secundario en mi vida.
1 2 3 4 5