



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
VERITATE SOLA NOBIS IMPONETUR VIRILISTOGA. 1948

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología

Trabajo de Diploma

Validación de constructo de la escala de
autovaloración (EAA, versión 1.0) para adolescentes
de la ciudad de Santa Clara.

Autora: Lis Yanet Ruiz Barrios.

Tutora: Msc. Naida Noriega Fundora

Consultante Estadística: Gladys Casas Cardoso

Santa Clara / 2013

Pensamiento

“La constancia es la virtud por la que todas las cosas dan su fruto”.

Arturo Graf

DEDICATORIA:

A mi familia, por comprenderme y saberme dar lo mejor de sí.

A mis padres, porque a ellos les debo mi existencia, por su amor incondicional. Por brindarme consejos sin los cuales no sería quien soy en la vida.

A mi abuela, porque a pesar de que ya no está conmigo, se que se siente orgullosa de mí.

A mi abuelo, por todo su cariño, su paciencia; porque también ha sido como un padre para mí.

A Jorgito, porque lo quiero como si fuera mi niño.

A mi Freddy, por su comprensión, su ayuda; por demostrarme que no hay nada imposible, por levantarme en los momentos difíciles, por estar siempre conmigo cuando más lo necesito, y por hacerme tan feliz.

A mi tía, a Nana, a Mercedes y a Mayra

En fin, a mis seres queridos, que me han dado su apoyo cuando lo he necesitado:

A todos:

Muchas Gracias.

Agradecimientos

AGRADECIMIENTOS:

A mi tutora, la profe Naida, por su excelencia, por sus conocimientos y por brindarme su ayuda en mi formación como profesional.

A la profesora Gladita, por ayudarme pacientemente en la estadística.

A la profesora Vivian, por su entrega y dedicación al enseñar, por ser una de las mejores que he tenido en la carrera.

A todo mi 5to año, porque siempre en el grupo me sentí feliz.

Y a todos los profesores de la carrera de psicología, por contribuir a mi formación, a mi desarrollo y por brindarme los conocimientos con los que hoy cuento para enfrentarme a la vida.

A todos, Gracias.

Resumen

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en el período comprendido entre los meses de febrero a junio del presente año. Se realizó con el objetivo de validar una escala de autovaloración en adolescentes de secundaria básica en el municipio de Santa Clara. La muestra se seleccionó bajo un muestreo probabilístico aleatorio simple. Los estudiantes seleccionados pertenecieron a las escuelas Fe del Valle Ramos, Eduardo Anoceto Rega y Capitán Roberto Rodríguez, trabajándose con un total de 408 adolescentes distribuidos equitativamente en cada grado e institución.

La investigación se basó en una metodología cuantitativa orientada hacia un estudio descriptivo correlacional. El proceso de validación de la escala de autovaloración para adolescentes (EAA, versión 1.0) en el presente trabajo contó con un juicio de especialistas para valorar el ajuste del vocabulario al adolescente cubano. Se llevó a cabo una validación de constructo mediante un análisis factorial por componentes de los reactivos de la escala, luego se determinó la confiabilidad mediante las técnicas de alpha de Cronbach y test- retest. Además se aplicaron correlaciones bivariadas y análisis de varianza.

Como resultados fundamentales se obtuvieron 5 factores que mostraron alta correlación interna entre sus ítems. Se apreció además una consistencia interna elevada en cuanto a los factores que componen la escala, existiendo estabilidad en las respuestas ofrecidas por los adolescentes luego de dos aplicaciones del instrumento. Se lograron establecer los baremos en función de los resultados del análisis de varianza de los factores, donde no se encontraron diferencias significativas, por lo que estos se confeccionaron atendiendo a la generalidad.

Palabras Claves: validar, escala, autovaloración, adolescentes, exploratorio, análisis factorial, especialistas, confiabilidad, validez, consistencia interna, correlacionados, significación, varianza, baremos.

Abstract

Abstract

This research work was made from February 2013 to June 2013. Its main objective was to establish a scale of self valuation in high school teenagers in Santa Clara city. Students were selected at random, belonging to the schools Fe del Valle Ramos, Eduardo Anoceto Rega and Capitán Roberto Rodríguez, getting a total of 408 teenagers distributed equally for grade and for institution.

The research was based on a quantity methodology oriented to a descriptive co- relational study. In the process of this scale validation were involved specialists to value the proper use of the vocabulary for Cuban adolescents. This validation was made through a factorial analysis for components of the scale reactive. The reliability analysis was established using the techniques of Cronbach alpha and test- retest, applying also bivariate correlations and analysis of variance.

As main results, 5 factors were established that showed high internal correlation among its items. It was shown also a high internal consistency among the factors components of the scale, having stability in the answers of the teenagers after applying the instrument. The percentile values were established looking into the analysis of variance of the factors, where significant differences were not found, so they were established attending to generality.

Key words: Valid, Scale, adolescents, self valuation, factorial analysis, specialists, internal consistence, signification, variance, reliability analysis, percentile values.

Índice

<i>Introducción</i>	1
Objetivo general:	3
Objetivos específicos:	3
<i>Capítulo 1: Fundamentación Teórica</i>	6
1.1 La evaluación psicológica y el psicodiagnóstico	7
1.2 Conceptos vinculados con la Psicometría	9
1.2.1 Aspectos Generales de la Psicometría	9
1.2.2 Enfoques teóricos vinculados con la psicometría	10
1.2.3 Los tests psicológicos.	14
1.2.4 La fiabilidad y la validez en los test psicológicos.	17
1.3 Personalidad, autovaloración y adolescencia.	21
1.3.1 Las formaciones motivacionales complejas.	21
1.3.2 Multidimensionalidad de la autovaloración.	28
1.3.3 La adolescencia como período evolutivo. Características de la autovaloración en la etapa.	30
1.3.4 La Autovaloración y el género	34
<i>Capítulo 2: Diseño Metodológico</i>	37
2.1 Diseño general de la investigación:	38
2.2 Caracterización y composición de la muestra:	39
2.3 Operacionalización de las variables:	41
2.4 Descripción de las técnicas empleadas:	41
2.5 Procedimientos:	50
<i>Capítulo 3: Análisis de los Resultados</i>	51
3.1 Análisis de los resultados por técnicas aplicadas:	52
3.2 Análisis integral de los resultados:	61
Manual de la Escala de Autovaloración (E.A.A versión 1.0)	63
<i>Conclusiones</i>	90
<i>Recomendaciones</i>	92
<i>Referencias</i>	98

Introducción

Introducción

La adolescencia es esencialmente una época de cambios. Es la etapa que marca el proceso de transformación del niño en adulto, es un período de transición que tiene características peculiares. Se llama adolescencia, porque sus protagonistas son jóvenes de identidad y de una clara definición, que ya no son totalmente niños, pero tampoco son adultos, son una especie de híbrido, con rasgos de adulto y resabios de niño. Es un período donde el individuo debe ajustarse a los cambios físicos y madurativos que experimenta, alcanzar gradualmente su independencia, establecer relaciones de cooperación con los padres, tomar importantes decisiones sobre su vocación y desarrollar su identidad. En efecto la tarea central del adolescente es consolidar un sentido de identidad personal integrando los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que va experimentando.

La adolescencia abarca casi una década de la existencia humana, es una época de grandes cambios en todas las esferas de la vida, que se desencadenan a partir de la pubertad y desorganizan la identidad infantil construida en casi seis años de "latencia" o edad escolar básica. Se trata de un periodo difícil, tormentoso, de gran vulnerabilidad, pero también de grandes oportunidades de cambio y avance en todas las esferas: física, intelectual, moral, social, que desemboca en una nueva organización de la personalidad y en la conquista de la identidad.

La identidad consiste para Erickson en un sentimiento "vigorizante y subjetivo de mismidad y continuidad", un proceso simultáneo de observación y de reflexión que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y es en gran parte inconsciente. Se hace manifiesto en la vida cotidiana cuando los adolescentes reclaman: ¡Quiero ser yo! ¡Quiero vivir mi vida!, expresando así la intensidad de su necesidad de pertenecerse a sí mismos, de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones.(Erikson, 1986)

Uno de los mayores problemas del desarrollo de la personalidad en el adolescente es sin lugar a dudas el fuerte crecimiento del yo, un aspecto fundamental a tener en cuenta, pues este es crucial para el establecimiento de las relaciones interpersonales así como para la relación que el sujeto establece consigo mismo, guiando su actividad en función de descubrir la esencia de su ser en forma de búsqueda hacia el interior de su persona. Pero los métodos que utiliza son ineficientes en gran medida, la introspección y el pensamiento prospectivo no

Introducción

arrojan más saldo que la confusión en muchas oportunidades, entre lo que debería ser y lo que es realmente, evidenciándose parte de las contradicciones que mueven el desarrollo personal y todo este proceso remite al adolescente hacia la pregunta inicial de quién soy y hacia dónde voy.

La personalidad de cada individuo está conformada por aspectos estructurales y funcionales. Dentro de los estructurales podemos encontrar las unidades psicológicas primarias, las formaciones motivacionales complejas y la síntesis reguladora. Entre ellas presenciamos a las formaciones motivacionales complejas, debido a sus características y complejidad, viendo como esta estrecha relación posibilita la formación de la personalidad en los adultos y más aún en los adolescentes, debido a que en este período los mismos sufren muchos cambios relacionados con la situación social de desarrollo en la que se desenvuelven, con las características personológicas que poseen cada uno de ellos que posibilitan un desarrollo en ascenso de todas las configuraciones psicológicas que permiten la interacción con el medio del que es partícipe, la formación de la personalidad y la regulación y autorregulación del comportamiento. Una de las formaciones motivacionales complejas que mayor peso tiene en la personalidad del adolescente lo constituye la autovaloración, es decir, la valoración que el propio adolescente realice de su persona.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente la necesidad de que los profesionales que laboran en el área de las ciencias psicológicas cuenten con técnicas confiables y pertinentes para evaluar esta categoría, especialmente en el período al que se hace referencia, dada las complejidades y contradicciones propias de la etapa evolutiva.

Como antecedentes fundamentales de la presente investigación podemos citar los primeros trabajos de psicometría que se desarrollaron para medir la inteligencia, con la escala métrica de inteligencia creada por los franceses Binet y Simon (1905). Posteriormente la teoría psicométrica ha sido aplicada a la medida de otros aspectos como los rasgos y contenidos de la personalidad. En el caso de la autovaloración, como formación compleja de la personalidad, se cuentan con algunas técnicas para su estudio como es el caso de la escala Dembo-Rubenstein, que fue creada por el psicólogo norteamericano Dembo y modificada por Rubenstein en 1970. Con esta metodología no se pretendían obtener conocimientos

Introducción

acabados acerca de la autovaloración de los sujetos, sino algunos elementos que después serían constatados con el resto de la investigación experimental. Otras técnicas para evaluar la autovaloración lo constituyeron el cuestionario C.A.G versión 1.0 y la escala A.F.5, los cuales sirvieron de referente para nuestra investigación.

Como antecedentes fundamentales en nuestro país, encontramos los intentos de validación del cuestionario C.A.G versión 1.0 (Cox-Jules, 2010 y Molina, 2011). Luego de un análisis profundo realizado a ambas investigaciones, se identificó que este test adolece de reactivos que respondan al componente regulador de la autovaloración en la etapa. Lo anterior muestra la necesidad de un nuevo instrumento para evaluar la autovaloración en esta etapa del desarrollo; en este sentido, se elaboró una primera propuesta de reactivos sometido a validez de expertos (Novoa, 2011). A partir de los resultados de esta investigación se impone un análisis psicométrico, el que se decide realizar con el presente trabajo a través de un estudio en el municipio de Santa Clara.

Dicho lo anterior, que se sustenta en la necesidad de que existan técnicas validadas en el país para estudiar esta categoría en adolescentes nos orientamos a partir del siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala de autovaloración de adolescentes de Secundaria Básica en el municipio de Santa Clara?

En relación con esto, los objetivos perseguidos son:

Objetivo general:

- ✚ Validar la escala de autovaloración de adolescentes de secundaria básica en el municipio de Santa Clara.

Objetivos específicos:

- ✚ Evaluar el vocabulario y redacción de los reactivos de la escala de autovaloración para adolescentes (EAA, versión 1.0).
- ✚ Determinar la confiabilidad y validez de la escala de autovaloración para adolescentes de secundaria básica.

Introducción

- 🎨 Diseñar una propuesta de manual de uso de la escala de autovaloración para adolescentes del municipio de Santa Clara.

La novedad científica de la investigación se centra en el proceso de validación en sí mismo, por tratarse de un nuevo instrumento que en su proceso de construcción necesita de un análisis psicométrico lo más exhaustivo posible, que deriva en un aporte para la evaluación psicológica de la autovaloración en los adolescentes cubanos. Este instrumento vendrá a incrementar el arsenal de técnicas estandarizadas en nuestro país. La escala que se estudia a través de esta investigación está diseñada para un abordaje de la autovaloración como constructo multidimensional, incorporando el componente regulador que no aparece en instrumentos validados en otros países, los que pretenden evaluar el autoconcepto.

El valor teórico de la investigación se encuentra en la determinación de los factores en que se agrupan los reactivos, lográndose definir estas nuevas dimensiones de la autovaloración para la población estudiada.

El valor metodológico se encuentra en el nuevo instrumento que se logra validar a través de un riguroso análisis psicométrico.

El valor práctico está en la propuesta inicial de manual del instrumento EAA, versión 1.0.

La investigación comprende 3 capítulos fundamentales (Fundamentación Teórica, Diseño Metodológico y Análisis de los Resultados) además de contar con una introducción, unas conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos.

En el Capítulo I se expone el marco teórico referencial que fundamenta el problema de la presente investigación, en el cual se hace alusión además a constructos y categorías esenciales como: evaluación psicológica, psicodiagnóstico, test psicológicos, validez, confiabilidad, personalidad, autovaloración y adolescencia, los cuales son de vital importancia para la comprensión del tema a tratar.

En el Capítulo II aparece el diseño metodológico en el cual se definen elementos tales como el tipo de estudio a realizar, el tipo de paradigma que se encuentra en su base, como se llevó

Introducción

a cabo la elección de la muestra, las principales métodos y técnicas de recogida de la información así como el método de procesamiento de la mismas.

En el Capítulo III se exponen los resultados obtenidos durante el proceso de realización del estudio en cuestión guiados sobre la base del paradigma de investigación seleccionado. Finalmente se dan a conocer las conclusiones y se proponen recomendaciones que respondan a los resultados obtenidos. En los anexos se presentan las guías o protocolos de los instrumentos de recogida de información que se utilizaron.

Capítulo 1:

Fundamentación Teórica

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

1.1 La evaluación psicológica y el psicodiagnóstico

El concepto de evaluación psicológica debe ser comprendido en relación al término psicodiagnóstico, pues muchas veces ambos tienden a ser confundidos. Etimológicamente psicodiagnóstico deriva del griego diagnóstico que significa aprender a conocer, tener conocimiento, entender algo. En este sentido, en sus inicios, psicodiagnóstico fue entendido entorno a la exploración de los aspectos psicopatológicos de las personas y dicha exploración se lleva a cabo mediante instrumentos que tienen por finalidad complementar, corroborar y medir aquellas tendencias que son de mayor significación en el estudio de los individuos.

La utilización de otros procedimientos diagnósticos (tests psicométricos estandarizados, la observación, los registros psicofisiológicos) ha modificado esta acepción, ampliándola hasta asimilarla a un procedimiento por el cual un individuo (o grupo de individuos) es evaluado por un profesional, a través de los medios diagnósticos que considere oportunos (tests proyectivos, tests psicométricos, observaciones, entrevistas, etc.) (Peñate, 2009)

El psicodiagnóstico busca el conocimiento de la individualidad de un hombre en su unicidad, son las cualidades psíquicas, que se consideran como componentes psíquicos de la regulación de la actividad. Cuando el objeto del diagnóstico es la exploración y explicación de la subjetividad humana, se entra en el campo del diagnóstico y la evaluación psicológica.

El objeto del psicodiagnóstico se encuentra en la teoría y práctica del desarrollo y aplicación de medios de conocimiento psicológico para el registro cuantitativo y cualitativo de cualidades psíquicas individuales habituales en su desarrollo y dependencia recíproca dentro de toda la personalidad en el reflejo de la realidad objetiva y en la regulación de la actividad objetual interna y externa, referidas a todas aquellas situaciones de exigencias significativas socialmente y el sistema de valores que son relevantes para la decisión de cualquier situación.

Entre las causas del declive del psicodiagnóstico y la progresiva sustitución por el término evaluación se pueden citar la apertura de nuevos ámbitos de trabajo, la aparición de nuevas teorías que rechazan el testing, la asociación del psicodiagnóstico a las perspectivas psicodinámicas, las críticas que orillaron a buscar sistemas de evaluación acordes con los

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

principios experimentales y las críticas sociales y éticas por el uso y abuso de los tests dio pie al rechazo de todo tipo de diagnóstico.

La evaluación psicológica es considerada como una disciplina de la psicología científica que se ocupa de la exploración y análisis del comportamiento (a los niveles de complejidad que se estime oportuno) de un sujeto humano (o un grupo especificado de sujetos) con distintos objetivos aplicados (descripción, diagnóstico, selección-predicción, explicación, cambio y/o valoración de los tratamientos o intervenciones aplicadas). (Fernández-Ballesteros, 2004)

La evaluación psicológica implica un proceso de solución de problemas y toma de decisiones que comienza con una demanda de un cliente y/o sujeto (o grupo de sujetos) a un psicólogo. Este proceso conlleva una serie de actividades científicas y profesionales, realizadas en una secuencia establecida con las que se pretende dar respuesta a esa demanda; entre otras, la administración de una serie de test, técnicas de medida y procedimientos de recogida de información (Fernández- Ballesteros, 2004), p. 22. citado en (Novoa, 2011).

Cabe destacar que en el proceso de evaluación se distinguen dos fases:

1. Identificación del rango de la conducta y atributos o características consideradas relevantes que deben ser medidas, estimadas o evaluadas.
2. Selección y/o diseño de técnicas fiables para estimar, medir, evaluar tales conductas, rasgos, atributos o características.

Tomando como referencia los postulados antes planteados se puede concluir de ellos que, mediante la evaluación psicológica se realiza toda una extensa labor de recogida de información, a partir del estudio científico del comportamiento de un sujeto o grupo especificado de sujetos. Tal estudio debe llevarse a cabo mediante un procedimiento reglado, con fases establecidas coincidentes con las del método científico- positivo, de tal forma que pueda ser replicado, como ocurre en toda investigación científica; para ello se utilizan una serie de medios previamente validados.

Todo proceso de evaluación tiene una función de diagnóstico y todo diagnóstico exige una labor de evaluación de determinadas condiciones que permita elaborar un juicio o conclusión acerca de la situación o estado de un problema y las posibles causas que lo determinan. Además, una

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

evaluación y diagnóstico requiere de la búsqueda de información, necesaria y suficiente para poder mediante un amplio y profundo análisis llegar a una posible explicación de las características, logros, dificultades y causas que la provocan, con un último propósito de proyectar posibles soluciones para eliminar o compensar las dificultades.

El psicodiagnóstico difiere de la evaluación psicológica, ya que esta última recoge tanto aspectos positivos como negativos de los individuos y de los grupos y tiene una aplicación más amplia, abarcando a programas, intervenciones terapéuticas, programas educativos, etc. Por su parte el psicodiagnóstico, en voz de (Fernández- Ballesteros 2004), es la reunión de información por medio de procedimientos no experimentales, se apega a juicios globales (no analíticos) y no cuantitativos. En el caso de la evaluación psicológica –que incluye el diagnóstico psicopatológico- trasciende este ámbito y abarca los distintos contextos de aplicación de la psicología.

1.2 Conceptos vinculados con la Psicometría

1.2.1 Aspectos Generales de la Psicometría

La psicometría es la disciplina que se encarga de la medición en psicología. Medir es asignar un valor numérico a las características de las personas, es usada esta función pues es más fácil trabajar y comparar los atributos intra e interpersonales con números y/o datos objetivos. Así, no se usa para medir personas en sí mismas, sino sus diferentes aspectos psicológicos, tales como conocimiento, habilidades o capacidades y personalidad.

La psicometría, engloba la teoría y la construcción de pruebas, test y otros procedimientos de medición válidos y confiables (o fiables). Incluye, por tanto, la elaboración y aplicación de procedimientos estadísticos que permitan determinar si una prueba o test es válido o no para la medición de una variable o conducta psicológica previamente definida. Sin embargo, la medida de estos aspectos no directamente observables es difícil, y gran parte de la investigación y técnicas acumuladas en esta disciplina están diseñadas para definirlos de manera fiable antes de cuantificarlos.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Los primeros trabajos de psicometría se desarrollaron para medir la inteligencia. Con la Escala Métrica de la Inteligencia creada por los franceses Binet y Simon en 1905 (Molina, 2011). Posteriormente, la teoría psicométrica se ha aplicado a la medida de otros aspectos como los rasgos de personalidad, actitudes y creencias, rendimiento académico, y en campos relacionados con la salud y la calidad de vida.

Desde las primeras décadas del pasado siglo los test psicométricos han sido construido siguiendo el enfoque de la Teoría Clásica de los Test, creada por el psicólogo inglés Charles Spearman; en las tres últimas décadas del mismo siglo apareció otro enfoque para la construcción de test que ha sido llamado Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), pero todavía hay pocos test basados en esta teoría. Los test psicométricos han tenido un gran avance relacionado con los avances de la psicometría que es la rama de la psicología que se ocupa de las mediciones mentales. Un hecho trascendental para la evolución de los test psicológicos es la primera guerra mundial, que generó una verdadera eclosión de los test. Cuando Estados Unidos decide entrar a la guerra no dispone de ejército, y la selección y clasificación de los soldados se lleva a cabo confiando en los test Alfa y Beta, diseñados a tal efecto por un comité dirigido por el psicólogo Yerkes. El triunfo de los aliados, constituyó un importante aval para los test, de modo que la industria y las instituciones se volcaron en su uso para todo tipo de fines, especialmente en la selección de personal y en la orientación profesional y educativa.(Muñiz, 2010), citado en (Molina, 2011).

1.2.2 Enfoques teóricos vinculados con la psicometría

Los contenidos de la psicometría se articulan, fundamentalmente, en dos grandes bloques: teoría de los test, que hace referencia a la construcción, validación y aplicación de los test, y escalamiento, que incluye los métodos para la elaboración de escalas psicofísicas y psicológicas. A su vez, la teoría de los test se divide en dos ramas: la Teoría Clásica de los Test y la más reciente Teoría de Respuesta al Ítem.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Teoría de los test:

§ Teoría Clásica de los Test (TCT):

Es la teoría de los test más difundida en psicometría. El énfasis del modelo de la teoría clásica está puesto en lograr la exactitud de la medida, o en su defecto, la determinación precisa del error de medición. Por eso se le denomina con frecuencia también «teoría del error de medición». Esta teoría pretende explicar la manera en que a partir de un valor de test medido de una persona se puede concluir el «valor verdadero» de la manifestación de la característica o rasgo de personalidad que se quiere medir. (Muñiz, 2010)

El concepto central de la teoría clásica es la fiabilidad, es decir, la confiabilidad o exactitud (en términos de carencia de errores de medición) con la que un test determina el valor verdadero. La fiabilidad se define teóricamente como la relación de la varianza de los valores verdaderos con la varianza de los valores medidos por el test. Sin embargo, la fiabilidad solo puede estimarse, debido a que los valores verdaderos no se conocen. Un procedimiento que sirve para esto es la construcción de tests paralelos, que son test de los que se supone que miden los mismos valores verdaderos. El problema básico de la Teoría Clásica (TC) es que no es posible separar lo que se mide de quién se mide.

§ Modelos psicométricos alternativos: teoría de respuesta al ítem (TRI):

Desde los años 60 comenzaron a desarrollarse modelos alternativos o complementarios a la TCT para la evaluación de los datos psicométricos, como la Teoría de la Generalizabilidad propuesta por Cronbach, y, sobre todo, la teoría de respuesta al ítem (TRI), basada en los modelos del rasgo latente o Latent-Trait (por ejemplo, el Modelo de Rasch). La TRI pretende dar respuesta a los problemas que se han señalado como inevitables en el modelo de la teoría clásica, principalmente el hecho de que la medición de las variables dependa del instrumento utilizado, y el hecho de que las propiedades de los instrumentos de medida dependan del tipo de sujetos que se haya utilizado para establecerlas. Los modelos basados en la TRI posibilitan dar una solución a ambos problemas, además de aportar importantes avances tecnológicos para el proceso de elaboración y análisis de test.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

El origen de la Teoría de respuesta al Ítem se asocia con el trabajo del matemático danés Georg Rasch (1960), y con un libro publicado en 1968 por los norteamericanos Lord y Novick, aunque parece cada vez más claro que ideas muy semejantes ya habían sido expuestas antes, incluso en los fundadores del campo (Louis Leon Thurstone, 1912 y Alfred Binet, 1905). Expositores recientes recalcan que esta teoría busca ser Aristotélica (en el sentido de poner más atención a los datos y la manera como los seres humanos responden a instrumentos de medición) que Platónica (es decir, basada en una idealización de condiciones cuyos presupuestos casi nunca se verifican) como sería el caso de la Teoría Clásica de la Medida, versión psicométrica más enseñada, aunque poco aprendida, en la educación universitaria actual. (Lord, 1968)

La TRI ha reemplazado a la Teoría Clásica de medida como marco para el desarrollo de tests y construcción de escalas. Tanto en la teoría clásica de los tests como en la teoría de la generalizabilidad, las puntuaciones de un test son más dependientes de la muestra que de la propia función analizada. (Muñiz, 2010)

La TRI trata de subsanar dos problemas. El primero hace referencia al error en la medida y asume que las puntuaciones de los sujetos en un test estarán afectadas por un error aleatorio, atribuible a diversas causas: dependientes del sujeto, del ambiente, del instrumento y del propio proceso de evaluación. El segundo se refiere a la invarianza de las mediciones y las propiedades de los instrumentos. Los principales objetivos de la TRI son:

- Puntuaciones independientes de la norma: búsqueda de medidas que sean independientes de las puntuaciones estándar derivadas del grupo.
- La elaboración de nuevas pruebas que analicen la invarianza de la conducta en sí misma, de modo que un test represente con precisión un dominio gradual de conocimiento relativo a una única medida.
- La relación de los dos conceptos anteriores permite un tipo de medida en la que los parámetros de ítem y de persona son ambos invariantes, de tal modo que ni la elección de una muestra de sujetos, ni la elección de los ítems afecte a los parámetros de dificultad del ítem ni a los de la habilidad.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

- La agilidad en la combinatoria de ítems de test, que pertenezcan a un mismo dominio de conducta, dando paso a la aplicación de test adaptados al sujeto, en función de la capacidad de las habilidades de cada individuo.

En cuanto al cálculo estadístico, la TRI utiliza un modelo matemático logístico para describir la relación entre el nivel de habilidad del examinado y la probabilidad que éste dé una respuesta correcta a un ítem del test. Algunas aplicaciones de la TRI han consistido en la creación de bancos de ítems y los diseños de test a la medida del sujeto o test adaptativos computadorizados (TAC). Los test de medida consisten en la selección de informatizada de los ítems que puedan medir mejor la habilidad de un individuo.

Escalamiento:

El escalamiento es un campo de la psicometría que tiene el objetivo de construir escalas de medida. El escalamiento parte de la existencia de un continuo latente o subyacente a lo largo del cual los constructos psicológicos y, sobre todo, los objetos psicológicos, se ordenan de forma escalar. Este continuo no se puede observar directamente.

Además supone que los objetos psicológicos (estímulos, sujetos o respuestas) pueden situarse de forma ordenada a lo largo de ese continuo.

Los métodos dentro del escalamiento pueden ser psicofísicos o psicológicos. Los métodos psicofísicos se ocupan, en psicología, y más concretamente en psicometría, de construir escalas de medida de dimensiones psicológicas que tienen un referente físico inmediato, al contrario que el escalamiento psicológico propiamente dicho. Estos métodos de escalamiento entran directamente en el campo de la percepción. Ya en el siglo XIX nació un interés por relacionar medidas puramente físicas (ϕ) con constructos psicológicos (ψ). Aunque Herbart fue quien propuso la existencia de un umbral absoluto (refiriéndose a la mínima intensidad que un estímulo debe tener para ser perceptible el 50% de las veces), fue Weber quien desarrolló los métodos psicofísicos que permitían el cálculo de dichos umbrales y, con ellos, el nacimiento de los métodos psicofísicos.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Weber formuló la ley que lleva su nombre, mejorada luego por Fechner, con lo que recibió el nombre de ley de Weber-Fechner. Fechner aportó los métodos psicofísicos indirectos, así como los conceptos de umbral absoluto y umbral diferencial (mínima diferencia que debe haber entre dos estímulos para que sean percibidos como diferentes). Stevens reformuló la psicofísica fechneriana a mitad del siglo XX en la conocida como función potencial de Stevens, lo que dio lugar a los llamados métodos directos de escalamiento (emparejamiento de magnitudes, emparejamiento de razones, emparejamiento de intervalos y escalas de categorías o de clasificación).

Ya bien entrado el siglo XX se formuló la teoría de detección de señales, ampliamente difundida en el estudio de la percepción. Las aportaciones hechas por estos autores hicieron posible el escalamiento psicológico propiamente dicho, lo cual no significa que el escalamiento psicofísico haya desaparecido, sino que se ha vuelto más específico para medir determinadas aptitudes.

1.2.3 Los tests psicológicos.

La Psicología de los tests es la que ha influido de forma más duradera en el psicodiagnóstico, porque ella desarrolló las premisas de los procedimientos teóricos para el registro de las cualidades psíquicas, las cuales en parte, han mantenido hasta hoy su validez.

Se reconoce al destacado psicólogo norteamericano Cattell McKeen (1890), citado por (Alonso, 2003), como fundador del test diagnóstico, pues con su libro “Mental tests and measurements” es el que de modo más duradero ha influido en el desarrollo de los métodos. Cattell, quien introdujo también el concepto de tests, quiso registrar toda la personalidad mediante una serie de 10 experimentos sencillos (fuerza de las manos derecha e izquierda por medio del dinamómetro, rapidez de reacción a los estímulos tonales, rapidez asociativa en la denominación de 10 colores, etc.). Estos experimentos y las numerosas investigaciones de sus escolares vinculados a ellos se mostraron poco fructíferos pues se basaron en una concepción muy primitiva sobre la psiquis humana. Se examina aisladamente cada cualidad

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

individual de la persona, pero eso que se examina no es lo apropiado para representar la unicidad individual de la personalidad o para representar uno de sus aspectos esenciales.

El test diagnóstico se desarrolló tempranamente, en relación a los métodos de investigación, como una respuesta directa de la Psicología a las exigencias de la práctica.

El registro aislado de cada función y la selección de indicadores no adecuados a la circunstancia de toma de decisión, los que fueron típicos para el desarrollo inicial de los tests, se encuentran actualmente, no pocas veces, en la construcción y aplicación de métodos psicodiagnósticos.

Los intentos de un registro complejo de toda la personalidad y de las relaciones entre diferentes propiedades o conjuntos de propiedades comienzan con los tests de inteligencia. El impulso más importante partió de Binet (1905), el cual se reconoce como fundador de los tests de inteligencia, así como de Rossolimo (1910), el que desarrolló la representación del perfil psicológico. Otros impulsos se atribuyen a los tests de rendimiento escolar de Thorndike (1904) y de sus discípulos. Después se desarrollaron un incalculable número de tests. Con esto se confirma nuestra afirmación de que la psicología de los tests orientada pragmáticamente, sin una sólida base de la teoría de la personalidad, conduce a un infinito número de técnicas psicodiagnósticas sin que sea posible con ellas (aún cuando pudieran ser todas aplicadas a un mismo individuo), explorar a fondo la estructura de personalidad de este individuo multilateral. Con relación a la teoría de la medición se crearon también, a finales de siglo, importantes condiciones que llevaron el período siguiente, a crear indispensables medios auxiliares para la construcción de métodos.(Alonso, 2003)

Así define Itelson (1967) citado por (Alonso, 2003) “Partiendo de su función se puede definir al test como un tipo de prueba psicológica que tiene el objetivo de determinar el lugar que ocupa un sujeto dentro de un colectivo con respecto a un determinado índice”.

Gutjahr (1971) citado por (Alonso, 2003), define, “Un test es una prueba en la que se registran, en situaciones estandarizadas, determinados índices o cualidades de las personas y cuyo resultado contiene un ordenamiento de las personas en una clasificación obtenida en un grupo de personas comparadas”. Guthke (1972), comparte esta definición, no obstante propone un cambio, según su opinión, no esencial, que exprese que el test registra los índices

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

de conducta que sirven de indicadores de cualidades psíquicas que están detrás, y llega a la siguiente definición, “Un test es una prueba en la que se registran, en situaciones estandarizadas, índices de conductas de personas (muestras al azar de conducta), los cuales deben servir como indicador de determinadas cualidades de la persona y cuyo resultado posibilita un ordenamiento de las personas estudiadas en una clasificación, la cual se ha obtenido de la comparación de un grupo de personas”. Es correcto el criterio de que el test no mide directamente cualidades psíquicas sino cualidades de conducta de las cuales la cualidad psíquica debe inferirse.

Los conceptos utilizados para definir los tests psicológicos son diversos pero todos convergen en un punto común: es un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas. El evaluador recoge información preguntando y observando a todas las personas de la misma manera, en la misma o en comparables situaciones (Cronbach, 1990)

Los test estandarizados son pruebas comercializadas para evaluar el rendimiento en distintos ámbitos. En muchos casos permiten comparar los resultados obtenidos por un sujeto con los otros de la misma edad y del mismo país.

Cerda (1972) brinda las clasificaciones más conocidas de los test psicológicos; según el modo de administrar (individual o colectivo), el modo de expresión (verbales, impresos, gráficos, manipulativos), según el sector que explore el test (de eficiencia, de personalidad, de conducta, etc).

Los tests de personalidad son aquellos que miden las características de la personalidad propiamente dichas, ejemplo: la estabilidad emocional, la sociabilidad, etc. Se pueden distinguir los siguientes subgrupos: Métodos de observación normalizados: Entrevistas normalizadas y Escalas de estimación (Rating scales). Dentro de la clasificación de los test que ofrece Cronbach, (1990), se encuentran los test de personalidad que describen la conducta típica del individuo. Al referirse a las técnicas de autoobservación, este autor plantea que todo el mundo tiene, naturalmente, la posibilidad de observarse a sí mismo. La mejor parte de los cuestionarios o inventarios es ofrecer una imagen más o menos completa de la personalidad. En cambio otros se especializan en determinadas áreas. Existen por ejemplo

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

cuestionarios de aficiones, de intereses de aptitudes sociales, etc. Otros test reciben el nombre de “inventarios de ajuste”, “cuestionarios de carácter,” etc., e indican con ello como deben ser interpretadas las puntuaciones obtenidas.

Estas pruebas se pueden aplicar con distintos objetivos, incluyendo evaluar el efecto de algún tipo de intervención en el marco de un estudio, facilitar información a los psicólogos para tomar una decisión sobre un sujeto concreto, etc.

El uso adecuado de las técnicas psicométricas en el diagnóstico y la evaluación psicológica, supone el conocimiento no sólo de los procedimientos de aplicación, calificación e interpretación sino también el dominio de los conceptos básicos que sustentan la psicometría y que explican por sí solos los alcances y limitaciones de este tipo de prueba psicológica.

Por otra parte, la utilización de estas herramientas de evaluación requiere del desarrollo de habilidades profesionales para su adecuada selección, aplicación, calificación e interpretación, e incluso de los conocimientos necesarios para hacer las adaptaciones y validaciones necesarias cuando se trata de una población diferente a aquella en la cual se tipificó la prueba. En este caso estamos hablando de la esencia de la Teoría Psicométrica que no se reduce al desarrollo y uso de estos métodos como una teoría meramente empírica del comportamiento del hombre, sino que conlleva un exhaustivo análisis de los datos que proporciona a la luz del avance de la estadística y análisis matemáticos que garantizan su nivel científico.

1.2.4 La fiabilidad y la validez en los test psicológicos.

La fiabilidad no es una propiedad de los test en sí mismos, sino de las interpretaciones, inferencias o usos específicos que se hagan a partir de los datos y medidas que estos proporcionan. Asimismo, no puede hablarse de la fiabilidad en términos absolutos; sí cabría hablar del grado de fiabilidad que puedan presentar los instrumentos de medida en un contexto de aplicación determinado.

A partir de la variabilidad en las puntuaciones encontradas tras una serie de mediciones repetidas puede determinarse el índice de precisión, consistencia y estabilidad de un

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

instrumento. En el supuesto de que el resto de condiciones se mantengan inalteradas, puede concluirse que, a mayor variabilidad de resultados, menor fiabilidad del instrumento de medición.(Prieto, 2010)

No obstante, uno de los principales problemas que se presentan en el campo de la investigación en ciencias sociales tiene que ver con la dificultad de conseguir que las distintas medidas se realicen exactamente en las mismas condiciones. Las condiciones personales de los sujetos, como la motivación, la maduración o el grado de atención, pueden variar de una medición a otra, por lo que resulta imprescindible establecer un procedimiento estandarizado de medición que permita reducir al mínimo las variables extrañas que puedan influir en los resultados finales. Por lo tanto, la fiabilidad hace referencia a la estabilidad y consistencia de las mediciones en aquellos casos en los que no existen razones teóricas o empíricas que nos hagan suponer que la variable que se mide se haya visto modificada de forma significativa por los sujetos, por lo que se asume su estabilidad. (Muñiz, 2010)

La validez es un concepto que hace referencia a la capacidad de un instrumento de medición para cuantificar de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición ha sido diseñado. De esta forma, un instrumento de medida es válido si realmente mide aquello que pretende medir. En el caso de variables psicológicas es necesario probar de forma empírica que el instrumento es válido para aquello que dice evaluar. No obstante, más que el test en sí mismo, lo que se somete a validación son las posibles inferencias que se vayan a realizar a partir de los resultados obtenidos. Tanto la fiabilidad como la validez son dos propiedades psicométricas que deben cumplir las interpretaciones e inferencias que se hagan de los resultados obtenidos por los tests psicológicos. La validez, pues, no debe ser una característica propia del test, sino de las generalizaciones y usos específicos de las medidas que el test proporciona. (Prieto, 2010)

Los test psicológicos o pruebas psicológicas son instrumentos experimentales que tienen por objeto medir o evaluar una característica psicológica específica, o los rasgos generales de la personalidad de un individuo. Como justificación teórica de la validez de una medición mediante el uso de test psicológicos se argumenta que el comportamiento individual que los

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

reactivos de la prueba provoca puede ser valorado en comparación estadística o cualitativa con el de otros individuos sometidos a la misma situación experimental, con lo que se da lugar a una determinada clasificación del sujeto. La construcción del test debe procurar que el comportamiento específico ante determinado reactivo represente lo más fielmente posible el funcionamiento del sujeto en situaciones cotidianas donde se pone en ejecución real la capacidad que el test pretende evaluar.

Es importante señalar que un instrumento de medición no tiene un coeficiente fijo de validez que vaya a servir para cualquier propósito o para cualquier grupo de individuos, sino que siempre dependerá de la correcta elección del criterio a valorar (variable criterio) y la muestra seleccionada. (Ruiz Bolívar, 2010)

Existen diversos tipos de validez, pero estas subdivisiones no constituyen conceptos que deban ser asumidos como independientes entre sí. Los tipos de validez mantienen una relación de influencia recíproca y conforman las diversas partes de un todo, que es lo que conocemos de forma genérica como "validez. Tradicionalmente se ha definido como el grado en que una prueba mide lo que está diseñado para medir, de acuerdo a esta definición una prueba solo tiene una validez, pero en realidad una prueba puede tener muchas clases de validez dependiendo de los propósitos específicos para los cuales fue diseñada, la población objeto de estudio, las condiciones en que se aplica y el método a determinar la validez. (Muñiz, 2010)

Desde el punto de vista estadístico, la validez es la proporción de la varianza verdadera que es relevante para los fines de la prueba; es decir, que es atribuible a la variable, características o dimensión que mide la prueba. Desde el punto de vista psicométrico, la validez es el resultado de un proceso de recopilación de evidencias empíricas sustentado en supuestos teóricos que, en suma, permiten emitir un juicio valorativo que afirme la pertinencia y la suficiencia de las interpretaciones basadas en los resultados de una prueba. Este juicio no depende únicamente de los ítems de la prueba, sino también de la muestra sobre la que se efectúe el test, y del contexto de aplicación. (Aliaga, 2008)

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Así, para Messick (1984, p. 741), citado por (Pérez-Gil 2000), “la validez unificada integra consideraciones de contenido, criterio y consecuencias en un marco de referencia de constructo para la evaluación empírica de hipótesis racionales acerca del significado de las puntuaciones y de relaciones relevantes desde el punto de vista teórico, incluyendo las de naturaleza científica y aplicada”.

En nuestra investigación la validación de la escala de autovaloración se realizó a partir de una validez de constructo, en la cual, a diferencia de lo que ocurre en otros tipos de validez, muchos de los conceptos manejados en el ámbito de la psicología no son directamente observables, por lo que requieren del apoyo de medidas indirectas. Los conceptos de peso o volumen son suficientemente tangibles como para no resultar susceptibles de interpretaciones subjetivas al respecto de su significado, pero no ocurre lo mismo en el caso de variables psicológicas como la autovaloración. Estos conceptos precisan del acuerdo o consenso sobre sus significados para poder ser catalogados como útiles y válidos desde un punto de vista científico. La validez de constructo, pues, hace referencia a la recogida de evidencias empíricas que garanticen la existencia de un constructo psicológico en las condiciones exigibles a cualquier otro modelo o teoría científica. (Muñiz 2010) Por todo ello, la validez de constructo se presenta como una condición indispensable a la hora de valorar la eficacia de un instrumento de evaluación sobre una variable psicológica determinada. Para Messick (1980) “la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes”. Asimismo, Cronbach (1984; p.126), citado en (Pérez-Gil 2000), refiere que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión, y por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”. Los procedimientos metodológicos más utilizados para la obtención de datos referentes a la validez de constructos psicológicos han sido el análisis factorial y la matriz multirrasgo-multimétodo. Ambos sistemas son indicadores respectivos de las denominadas "validez factorial" y "validez convergente-discriminante"

La utilización incorrecta de los test, tanto en la aplicación como en el análisis de los resultados es siempre nefasta, siendo especialmente grave en psicología, ya que con

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

frecuencia están implicadas decisiones de suma importancia para la vida de las personas. La mayoría de los problemas en torno a los test provienen de su uso inadecuado, más que del test en sí, de su construcción, o de sus propiedades técnicas (Molina, 2011)

En ocasiones también apreciamos como el instrumento resulta inadecuado para las personas a quienes se les aplica, en este sentido es importante que quien realiza la investigación se adapte a los sujetos participantes y no éstos a él o ella. Existen también cuestiones vinculadas con los estilos personales de los sujetos participantes al responder o ejecutar el test tales como: deseabilidad social, tendencia a asentir con respecto a todo lo que se le pregunta o contestar siempre negativamente. Se señala además la cuestión de la utilización de instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido validados para nuestro contexto. (Bostwick y Kyte, 2005), citado en (Molina, 2011)

Hay factores que llegan a afectar la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición e introducen errores en la medición. Los más frecuentes son: la improvisación a la hora de construir algún test, por lo que para diseñar un test es necesario que el investigador posea amplios conocimientos en la materia, estar actualizado al respecto y revisar con cuidado la literatura correspondiente (Hernández, 2006).

1.3 Personalidad, autovaloración y adolescencia.

1.3.1 Las formaciones motivacionales complejas.

La Personalidad es una categoría compleja que ha sido abordada por diferentes autores los cuales han dado sus consideraciones con respecto a la misma. Algunos la definen como un sistema autorregulado de contenidos psicológicos interrelacionados entre sí y con el medio externo, interactuando de manera cíclica los fenómenos internos y externos de la misma y en especial las formaciones motivacionales complejas que la conforman (González, 1996)

La personalidad representa el nivel superior de estructuración y organización de determinados contenidos psicológicos. Estos contenidos se distinguen por la estrecha unidad

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

de elementos cognitivos y afectivos, característica que posibilita su participación efectiva en el proceso de regulación del comportamiento. (Fernández, 2005)

La personalidad es entendida como una macroestructura psicológica, la cual se desarrolla a partir de la relación que el sujeto establece con su medio ambiente (social y cultural) por medio de la actividad y la comunicación. Este proceso evolutivo va desde lo simple a lo complejo en su devenir y está determinado por la interrelación constante tanto de los determinantes biológico y social, como de sus procesos internos. Esta constante interrelación supone el dinamismo de la personalidad y resulta ser la base del desarrollo.

La personalidad a su vez posee varias subestructuras concebidas como formaciones motivacionales complejas, de ellas estudiaremos la autovaloración en el contexto de las relaciones entre adolescentes, etapa que se encuentra llena de matices. Pero no se puede entender de manera efectiva todo este proceso de cambio y transformación devenido en el desarrollo personológico solamente desde el estudio de sus características internas. Todo este proceso por muy subjetivo que sea es necesario comprenderlo desde una perspectiva objetiva existente en la realidad concreta y material. La teoría marxista del reflejo, la cual es parte de los presupuestos teóricos de la psicología de dicha orientación, propone el análisis objetivo de la realidad subjetiva.

En la concepción del desarrollo que propone Vygotski, L., principal representante del Enfoque Histórico-Cultural, se evidencia este principio como la Situación Social del Desarrollo, un concepto que propone la explicación de este fenómeno partiendo de lo que lo que una vez fue intersicológico pasa a ser intrapsicológico en un momento dado y de esta forma puede ser explicada la construcción del conocimiento de un sujeto que se configura en la experiencia por medio de la actividad y la comunicación de este con sus semejantes en su contexto social.

El desarrollo de la personalidad parte fundamentalmente de este criterio, siendo comprendido el proceso de manera continua, dinámica y a través del crecimiento cualitativo de la persona, la cual encuentra su detonante por medio de las crisis que aparecen como resultado de las contradicciones entre el mundo ideal y material del sujeto, estas a su vez permiten la

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

aparición de nuevas formaciones psicológicas suponiendo y explicando el por qué el desarrollo se identifica con el crecimiento cualitativo, pues estas formaciones psicológicas nuevas son el resultado de la transformación de sus antecesoras, por esto el desarrollo va desde lo simple a lo complejo, donde lo nuevo integra a lo viejo.

La esfera cognitiva y su relación intrínseca con los procesos afectivos conforman un potente sistema regulador en la personalidad. La relación entre signo y significado es el resultado de procesos como el pensamiento, el cual está presente de manera elemental en las formaciones motivacionales complejas mediatizando toda orientación de la personalidad a través de sus funciones. Como ha sido explicado anteriormente los procesos complejos se desarrollan de manera constante en la interrelación que establecen con procesos más elementales y permite desarrollar y conformar una concepción más elaborada, tanto de nosotros mismos como del medio circundante.

La formación psicológica siempre tiene carácter motivado, pero su naturaleza es más compleja que la del motivo. El carácter distintivo de la formación motivacional se define porque en su naturaleza psicológica las operaciones cognitivas del sujeto tienen un importante papel. El contenido de la formación motivacional siempre aparece elaborado por el sujeto, constituyendo un sistema de información personalizada relevante que permite a la personalidad operar conscientemente con dicho contenido. Es por ello que en su base motivacional las formaciones psicológicas se apoyan de motivos que ocupan un lugar elevado en la estructura motivacional de la personalidad, a los que denominamos tendencias orientadoras, los cuales agrupan dentro de un mismo sistema de sentido otras necesidades y motivaciones más inespecíficas y de menor jerarquía, que encuentran su vía de expresión en estas formaciones psicológicas. (González, 1996)

Las Formaciones Motivacionales Complejas ejercen una función reguladora sobre el comportamiento del sujeto. Apoyado en el contenido de las formaciones motivacionales complejas el individuo desarrolla todo un sistema de objetivos, aspiraciones y formas concretas de comportamiento, que constituyen verdaderos subsistemas de regulación de la personalidad.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Las formaciones motivacionales complejas tienen en su base, por regla general, tendencias orientadoras de la personalidad, aunque las mismas, a su vez constituyen una vía para el desarrollo de otras nuevas y de la personalidad. En este sentido, se expresa la relación dialéctica entre las formaciones psicológicas y la personalidad donde el desarrollo de una presupone el desarrollo de la otra. Una formación psicológica puede aparecer como expresión de una motivación parcial, particularmente intensa de la personalidad en una de sus esferas, sin reflejar necesariamente un desarrollo integral de la personalidad, al cual ella misma contribuirá con su desarrollo. (González, 1996)

Entre las formaciones motivacionales complejas podemos encontrar la autoestima, que mantiene una estrecha relación con la autovaloración en los adolescentes, siendo una evaluación de la mente, de la conciencia y en un sentido profundo de la propia persona. Por tanto una buena autoestima es solo uno de los elementos necesarios para alcanzar la felicidad y no garantiza indefectiblemente la felicidad en sí misma, el hecho de tener un elevado nivel de confianza en sí mismo y respeto de sí mismo se encuentra íntimamente relacionado con la capacidad de disfrutar de la vida y hallar fuentes de satisfacción de nuestra existencia (Fernández, 2005). En el gran grupo que conforman estas formaciones podemos encontrar además los ideales, el sentido de vida, la concepción del mundo, el proyecto de vida, etc., donde cada una por su importancia y por el contenido que poseen en su formación y desarrollo permiten que relacionadas unas con otras posibiliten que el individuo se desarrolle e interactúe según el alcance de sus capacidades y hasta donde lo permitan sus potencialidades concluyendo con que las formaciones motivacionales complejas son relativamente estables y se orientan a la regulación y autorregulación del comportamiento concretándose en objetivos, valoraciones que dan dirección y efectividad a las tendencias orientadoras de la personalidad.

Una de las formaciones motivacionales de mayor peso en la personalidad lo constituye la autovaloración, la cual forma parte precisamente del objeto de estudio de nuestra investigación.

La autovaloración según Fernando González Rey es una “configuración de la personalidad que integra de modo articulado un concepto de sí mismo (cualidades, capacidades, intereses,

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

motivos), preciso, generalizado, con relativa estabilidad, dinamismo y comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de la vida. La autovaloración es un subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos junto con sus diversas formas de manifestación consciente. Es un sistema regulador de la actividad del sujeto, donde se relacionan las cualidades y elementos que la integran tanto en la vida futura como en las distintas exigencias del medio al sujeto”. (González, 1983) p 33.

Esta supone la presencia de reflexiones, valoraciones, vivencias sobre sí mismo, sobre los contenidos esenciales de la propia personalidad a través de los cuales se expresan las tendencias motivacionales más importantes en las que nos implicamos afectivamente. Se trata de un proceso vivo, dinámico, organizado, de reflexiones, desde un compromiso altamente emocional en torno a un conjunto de marcos estables de referencia. Esta formación psicológica alcanza diversos grados de desarrollo en función de las condiciones de vida y educación en las cuales se haya formado la personalidad del sujeto. (Fernández, 2005) p 31

Según Pereira y N’guyen (2002) la autovaloración incluye la facultad de evaluar las habilidades y posibilidades, de examinarse con espíritu crítico, y por tanto permite al hombre "medir" fuerzas de acuerdo con las exigencias del medio ambiente y, en consonancia con ello, plantearse independientemente determinados objetivos y misiones.

Se comparten los criterios sobre la estructura de la autovaloración emitidos por González Rey al plantear que la misma puede dividirse en dos aspectos esenciales: su contenido y su dinámica. El contenido recoge todo lo que el sujeto expresa como producto del análisis sobre sí mismo, mientras que la dinámica se manifiesta en el nivel de valoración afectiva de este contenido, así como en su poder movilizador (González, 1987)

Aquí se manifiesta que la autovaloración, como componente del sistema de la personalidad, reproduce de modo particular, a nivel de sus contenidos y funciones, la unidad cognitivo-afectiva característica de la personalidad como totalidad en que ella se integra.

Según González, F (1994); González L.G. (2001) y González, A. (2002) la autovaloración surge como producto de las valoraciones de las personas que rodean al individuo y por los

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

resultados de sus actividades (éxito o fracaso). Una vez desarrollada, constituye un importante regulador del comportamiento y de las emociones de los individuos, y es un factor significativo para el desarrollo y formación armónica de la personalidad. Todo individuo es único e irrepetible por lo que cada uno de ellos teniendo como base su participación en el contexto histórico social que le rodea le permite un desarrollo de las capacidades y de las formaciones motivacionales complejas que relacionadas entre sí permiten la regulación y autorregulación de la personalidad. La autovaloración es una de ellas y la forma en que cada individuo la manifiesta permite un enriquecimiento del conocimiento que cada uno tiene sobre sí mismo.

Según varios autores la autovaloración puede manifestarse de diferentes formas, algunos sujetos pueden presentar una autovaloración adecuada, estructurada y otros una autovaloración no adecuada, formal e inestructurada. La primera se asienta sobre un conocimiento rico, reflexivo y profundo de sí mismo, donde la autoestima aflora como una vivencia del valor individual que uno constituye, de respeto e importancia. Supone la disposición de estar conociéndose siempre de modo creciente, aceptarse, amarse. Según González (1983) la autovaloración adecuada debe incluir esencialmente los siguientes aspectos: riqueza de contenido que posibilite al sujeto orientarse conscientemente con adecuada previsión en todas las esferas de su actividad; flexibilidad, es decir, la posibilidad de asimilar elementos autovalorativos disonantes con la tendencia general de la personalidad, así como de analizar y asimilar resultados no acordes a las expectativas personales de integridad, entendida por la tendencia de la autovaloración a mantener su estabilidad y sus particularidades cualitativas a pesar de la asimilación de elementos autovalorativos disonantes y de conductas o resultados de la actividad que no se corresponden con el nivel de aspiración del sujeto. Mientras que la autovaloración no adecuada, formal e inestructurada se evidencia cuando existe una pobreza en el autoconocimiento, de manera que el sujeto se conoce insuficiente o distorsionadamente. Dentro de esta podemos encontrar a la subvaloración y la sobrevaloración.

La subvaloración está asociada a un conocimiento pobre y distorsionado de sí mismo, a una identidad imprecisa, autoestima baja, se articula a un sentimiento de fuerte inseguridad

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

emocional de las propias potencialidades. Esto a su vez genera comportamientos excesivamente dependientes de la valoración social, como una tendencia predominante a hacer las cosas a partir de lo que los otros piensan y dicen. La sobrevaloración descansa también en un conocimiento y autoestima distorsionados de sí mismo, en este caso excesivo, que ha sido alimentado durante la historia de vida del sujeto. Aquí nos encontramos con una especial carencia de flexibilidad autovalorativa, que torna a los sujetos intolerantes ante cualquier elemento valorativo disonante con la imagen que de sí mismo poseen. (Fernández, 2005) pp. 32-33

Los motivos que aparecen en la base de esta formación psicológica se desarrollan de manera compleja, manteniendo una carga afectiva muy significativa para el sujeto y estando mediatizados por un proceso de reflexión, el cual supone una elaboración plenamente consciente de sus principales motivaciones, las cuales participan de manera activa en la regulación del comportamiento. Esta formación psicológica está vinculada al proceso de cumplimentación de las principales aspiraciones y objetivos del sujeto en todos los ámbitos de relación del mismo, pues presenta tres funciones esenciales: la valorativa, evidenciada en la comparación que el sujeto realiza entre sus potencialidades y el nivel de rigor que exige una meta o propósito para su desempeño. Dicho de otra manera el nivel de congruencia entre los recursos que tiene y lo que puede alcanzar, aun cuando esta percepción particular puede estar inadecuada. La función reguladora aparece entonces como una derivación de la función valorativa, pues según la valoración que el sujeto realice de sí, esto lo impulsará hacia la meta o lo detendrá, lo cual expresa un grupo de motivos significativos, estableciendo así una correspondencia entre el contenido y la conducta en busca de la satisfacción de sus aspiraciones. Por último y no menos importante está la función autoeducativa que se entiende como una fase superior de la autorregulación y orienta al sujeto hacia el cambio necesario de su persona impulsando el desarrollo personalógico.

Según González (1983), la función valorativa y la autoeducativa tienen gran peso en el sujeto, ya que desde su percepción manifiesta que la función valorativa le permite al sujeto comparar las cualidades que cree poseer tanto con su realización en la conducta como con las exigencias de su vida y sus aspiraciones futuras. La función autoeducativa no depende solo

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

de la riqueza y el carácter activo de los contenidos de la misma, sino también de la capacidad autocrítica del sujeto y de la adecuación de su autovaloración. Cuando se aborda la función reguladora en la autovaloración se aprecia a través de la regulación de las conductas en que el sujeto se siente comprometido. Su papel es decisivo para la expresión de las necesidades y motivos que forman las Tendencias Orientadoras de la Personalidad, la cual es una tendencia a la acción que no solo se estimula por la intensidad de los motivos, sino también por la fuerza del nivel de aspiración de la autovaloración. (González, 1983)

1.3.2 Multidimensionalidad de la autovaloración.

Uno de los aspectos más conflictivos y polémicos en los últimos años, es el relacionado con la multidimensionalidad de la autovaloración. Esta cuestión que nos adentra en la estructura de nuestras representaciones internas y de su evaluación, ha sido objeto de dos aproximaciones diferentes: algunos autores plantean una dimensión única haciendo hincapié en los aspectos más globales (Marx y Wynne, 1978; Coopersmith, 1967); mientras que otros consideran que se trata de una estructura multidimensional y jerárquica (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Musitu García y Gutiérrez, 1991). Esta última aproximación es la que mayor apoyo empírico está recibiendo en la actualidad.

Los estudios sobre la naturaleza de la autovaloración se han incrementado considerablemente durante las pasadas tres o cuatro décadas. En este sentido, Harter (1990) analiza la evolución que se ha efectuado en la interpretación de este constructo. Los modelos de la autovaloración ofrecidos durante la década de los sesenta eran típicamente de naturaleza unidimensional. Éstos se basaban en la consideración de un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a los niños o adolescentes ítems que reflejaran su autovaloración global a través de múltiples contextos. A partir de la década de los ochenta, las investigaciones que analizaban la autovaloración de niños y jóvenes abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Dentro de este modelo los autores distinguen una autovaloración general que se subdivide en académica (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

académica, que se compone de autovaloración social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y física (habilidad física y apariencia física).

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, apoyadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad de la autovaloración (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979). Desde el modelo multidimensional se propone que la autovaloración puede ser evaluada utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariencia física, competencia escolar). Los seguidores de este modelo han establecido recientemente la noción de la autovaloración global referida a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. Ello podría ser incluido dentro del modelo multidimensional y de los instrumentos de evaluación de la autovaloración como categoría psicológica.

González (1987), por su parte, destaca que la autovaloración, como fenómeno complejo, incluye los diferentes aspectos de la personalidad del sujeto y los resultados que alcanza en los distintos campos de su actividad. En tal sentido hace referencia a una autovaloración en sentido general y a autovaloraciones parciales, en las que se reflejan la forma de actuar o comportarse el individuo en un aspecto específico.

Señala el mismo autor que resulta interesante advertir que no necesariamente existe una relación directa entre un tipo y otro de autovaloración. Así, un sujeto puede tener una elevada y correcta valoración de sí en su rendimiento docente, mientras que la referida a su posición social en el grupo puede resultar completamente errónea. Los trabajos actuales se centran, preferentemente, en diferentes tipos de autovaloración parcial, aunque el carácter de los vínculos entre estas formas específicas de autovaloración relacionadas con una esfera en particular, permanece sin ser develado.

La psicología social actual admite de manera general que la autovaloración del adolescente es un constructo multidimensional en el que pueden distinguirse componentes diferentes y relativamente independientes entre sí, que explican las diferentes autoconcepciones en campos de actuación diversos como el familiar, el social, el escolar, el académico, el

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

deportivo y que se encuentra asociado con el ajuste comportamental y emocional de los adolescentes.

Precisamente, es la adolescencia la etapa del desarrollo, donde se consolida la autovaloración como neoformación que resulta de la nueva situación social del desarrollo. En este proceso se van manifestando varias características de esta formación motivacional, las que es preciso estudiar en estrecha relación con la influencia del medio (familia, escuela, grupo de iguales).

1.3.3 La adolescencia como período evolutivo. Características de la autovaloración en la etapa.

La adolescencia es definida como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, donde el sujeto comienza a prepararse para su posterior ingreso a la vida social – productiva, además de esto se producen cambios importantes en la biología del adolescente acercándose cada vez más a la adultez y separándose de la niñez, pero aun no alcanza el estatus social representativo del adulto. El adolescente mantiene como actividad fundamental el estudio, el ejercicio de esta actividad de forma obligatoria supone la dependencia del sujeto a sus padres de forma económica, lo cual lo obligan a seguir respetando las mismas reglas de convivencia aun cuando para él, muchas de estas carezcan de sentido.

La adolescencia responde a un período del desarrollo que tiene por naturaleza propia un carácter psicológico y es por esto que aun cuando se enmarca entre los once y doce años como el inicio y los diecisiete y dieciocho años como el final en muchas teorías al respecto, no se debe perder de vista que estos estándares varían según varios factores entre los cuales se encuentran tanto los individuales, relacionados con el estado evolutivo real del sujeto, como los externos, representados por variables relacionadas con los diferentes contextos sociales y culturales.

Algunos autores fraccionan la adolescencia en varias subetapas denominadas adolescencia temprana, intermedia y tardía. Al decir de Domínguez, L. (2002) la adolescencia constituye ante cualquier otra cosa, edades psicológicas en forma de proceso que ocurre por el nivel y estado de las interacciones sociales de los sujetos suponiendo el determinismo histórico –

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

cultural de la personalidad. Por otra parte, L.I. Bozhovich plantea que la adolescencia transcurre de 11-12 años a 13-14 y la juventud o edad escolar superior de los 14 a los 18 años. Para I.S. Kon, la adolescencia se enmarca de 11-12 a 14-15 años y la juventud de 14-15 a 23-25 años. Por su parte, H. L. Bee y S. K. Mitchell establecen como límites de la adolescencia el período comprendido entre 12 y 18 años y la juventud de 18 a 22 años o más, en función del logro de la independencia y la culminación de los estudios.

Como se observa, los inicios de la adolescencia se conciben, en líneas generales, entre los 11-12 años, pero su culminación que marca el inicio de la juventud, para algunos se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años.

El adolescente comienza a vivenciar y a interesarse en su mundo interior, en lo que lo diferencia del mundo exterior y del mundo psíquico de los que los rodean. Esto hace que aparezcan sentimientos de gran soledad, dados por la vivencia de que el que piensa y el que siente, es sólo él, absolutamente distinto de cualquier otro. Es la experiencia fundamental de los individuos. Paralelamente a los cambios madurativos el adolescente adquiere nuevas habilidades intelectuales y sociales para ir comprendiendo lo que ocurre e ir adaptándose a su nueva condición. (Coll, 2001) p.441

La valoración de los éxitos o fracasos de la persona depende del nivel de aspiración que se haya fijado. Este nivel está incluido en el concepto de la imagen de uno mismo. Incluye interrogantes como esta ¿hasta dónde puedo llegar? ¿qué soy capaz de realizar? ¿tengo un concepto optimista o pesimista de mis propias posibilidades? mi opinión acerca de mis aptitudes ¿se acerca a la realidad?. Todos nos señalamos un límite a nuestra actividad, el cual creemos que podemos alcanzar, teniendo en cuenta nuestra experiencia pasada. Cuando lo logramos nos sentimos satisfechos, cuando fracasamos nos sentimos abatidos. El nivel de aspiración modifica los sentimientos y la conducta. Los estudios sobre el nivel de aspiración han señalado que este depende de las potencialidades del sujeto y de las influencias del ambiente. La clase y la posición social tienen mucho que ver con el nivel de aspiración de cada uno. Se determinan tres factores en el establecimiento del nivel de aspiración: la necesidad de mantener el nivel de aspiración lo más alto posible, la necesidad de no fracasar y la necesidad de ser realista. (Ledesma, 1977)

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Un conflicto derivado de los problemas antes mencionados surge en el plano de la identidad personal que en esta etapa se desarrolla de forma acelerada y compleja, apoyada en el sentido de la individualidad, el cual se va fortaleciendo mediatizado por las relaciones con sus iguales, donde se evidencian tendencias tan opuestas como las de ser único e irrepetible y además de esto parecerse o más bien aspirar a ser igual que otro compañero, generando como es lógico un estado de tensión emocional que propicia la inestabilidad psicológica que le da el carácter lábil al comportamiento adolescente.

Los sistemas de actividad y comunicación, como componentes externos de la situación social del desarrollo de los adolescentes, son portadores de criterios de valoración social de su comportamiento. Ejemplo de ello lo constituyen las valoraciones de la relación con los adultos y los coetáneos y los maestros, que se convierten en importantes fuentes de desarrollo de esta formación compleja. Esta valoración externa, en un constante proceso mediatizado por las condiciones internas, pasa a formar parte de los contenidos autovalorativos en un plano interno propiamente psicológico. Como algo que caracteriza esta formación motivacional en la adolescencia es que se integran las funciones subjetivo-valorativa y reguladora de la autovaloración. (Novoa, 2011)

Domínguez (2003), plantea que la representación de sí mismo, aunque en la adolescencia adquiere un carácter generalizado, resulta todavía inestable e inexacta, pues continúa dependiendo en buena medida de criterios externos como la valoración de sus compañeros, padres y maestros. En estas relaciones a veces el adolescente tiende a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona, ya sea por desconocimiento o porque subvaloran sus cualidades.

Un éxito o fracaso en determinado contexto lo lleva de forma bastante inmediata a elevar su autoestima exageradamente o a la inseguridad, timidez, etc. También, y en consonancia con esta característica de la edad, acostumbran a clasificar o etiquetar a una persona a partir de un acto o cualidad aislada, lo que explica en ocasiones la crueldad que manifiestan, sobre todo en las relaciones con sus iguales. (Novoa, 2011)

La función reguladora de autovaloración comienza a manifestarse desde edades tempranas, aunque en esta etapa se desarrolla independientemente de la función valorativa, la que se

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

manifiesta en estas edades un mayor desarrollo, y que sólo a partir de la adolescencia se logra una verdadera integración de ambas funciones de la autovaloración al alcanzar su condición de formación motivacional compleja de la personalidad.

Los cambios fundamentales que están presentes en los adolescente desde el punto de vista biológico lo constituyen: transformaciones puberales, cambios antropométricos, en el sistema circulatorio, desorden funcional del sistema nervioso central, tendencia al agotamiento físico e intelectual, irritabilidad, hipersensibilidad, trastorno del sueño, susceptibilidad a contraer enfermedades, cambios endocrinos, entre otras.

Estos cambios fisiológicos juegan un importante papel en la formación de la autovaloración, porque el adolescente, no sólo se ve inmerso en cambios temperamentales, los cuales tienen una base igualmente biológica, sino que debe pasar por un período de adaptación de su nueva imagen corporal., lo cual influye en gran medida en la función valorativa y reguladora de la autovaloración en la etapa, provocando además un aumento en las manifestaciones de la crisis en la misma. (Novoa, 2011)

Al llegar a la adolescencia el sujeto tiene una conciencia de su consistencia e integridad como individuo diferenciado. A pesar de ello y como señala Rosemberg (1985), en esta etapa es cuando se produce una mayor incertidumbre respecto a la valoración de sí mismos, lo que podría considerarse como una crisis de crecimiento del self. Por otro lado, la facilidad con que el adolescente establezca un claro sentido de identidad personal, dependerá, entre otros factores, de las clases de relaciones que haya tenido y que siga teniendo en el ámbito familiar. El autoconcepto del adolescente está estrechamente relacionado con el desarrollo de su propia autonomía, y este se condiciona en gran medida por las relaciones que se establezcan entre padres e hijos, mantenidas durante toda la historia pasada y actual del muchacho. (Pons, 2004)

Los estilos parentales excesivamente restrictivos y poco permisivos contribuyen al desarrollo de una autovaloración negativa en el hijo. La autovaloración positiva en los niños se ve favorecida por la educación paterna afectiva y facilitadora, por la expresión de aceptación y confianza hacia los hijos por parte de los progenitores y por el fomento de la conducta activa

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

de solución de problemas en los mismos hijos (Sigel, 1986; citado por Xavier.Pons Díez, 2008 y Novoa, 2011).

Los padres que ejercen su poder de manera menos autoritaria, los que permiten al hijo la expresión de opiniones e iniciativas propias para su propio autogobierno, son los que fomentan un mayor desarrollo de la autonomía en sus hijos, y por ende, una mayor confianza y responsabilidad en las propias decisiones y acciones. (Novoa, 2011)

De igual manera, la importancia del autoconcepto en la conducta escolar, así como de la escuela en la formación del autoconcepto es grande. Podemos considerar la escuela como uno de los elementos institucionales más decisivos a la hora de conformar el autoconcepto del adolescente. Siguiendo a Albístur (1986) citado en (Pons, 2004) se puede afirmar que la integración con el grupo de iguales que se produce con el ingreso en la escuela va a significar la satisfacción de una serie de necesidades que el adolescente no podría satisfacer en el seno de la familia, como es el caso de la necesidad de afiliación y de aceptación por parte de los iguales. La satisfacción de estas van a exigir en el muchacho el cumplimiento de una serie de normas que va a imponerle el grupo. Es en este contexto y en este nuevo ambiente donde llegará a la percepción de su propia capacidad y a la autosatisfacción, todo ello determinado por la interacción grupal. (Pons, 2004)

1.3.4 La Autovaloración y el género

El género forma parte de la identidad personal y determina los roles sociales de los niños y las niñas evidenciados en el comportamiento de los unos y las otras, fomentando el mantenimiento de los estereotipos. Las interacciones, por tanto, son realizadas de formas diferentes al agruparse las personas de un género u otro. El género como sistema está presente en el aula, clasificando a las personas en dos categorías excluyentes a las que se asocian expectativas y comportamiento muy distintos.

El siglo XXI comienza con la inserción de los estudios de género en las líneas de investigación de las universidades americanas y europeas.

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

Algunas publicaciones parecen afirmar que el género en sí no existe, preguntándose hasta qué punto las conductas que diferencian a los hombres y mujeres son biológicas o sociales. Las marcadas diferencias de género quedan vinculadas así al machismo, propio de sistemas y civilizaciones que son más subdesarrolladas.

La escuela mixta se orienta hacia la superación de las diferenciaciones sociales por medio del género aun cuando este no es del todo efectivo, pues la masculinidad sigue gozando de mayor prestigio. De este modo la autovaloración académica, atendiendo a las diferencias de género han cautivado a los investigadores, aun cuando, de unos estudios a otros se evidencian contradicciones en los resultados.

Según la investigación realizada por Núñez, J. y otros (1998) los alumnos, tanto del sexo femenino como masculino, que presentan autoconceptos positivos, disponen de mayores recursos cognitivos y motivacionales que aquellos que presentan el autoconcepto en forma negativa, por ello se entiende que el autoconcepto mediatiza el proceso de aprendizaje y se evidencia en el éxito y los fracasos de los sujetos en la realización de las distintas tareas docentes. De acuerdo con Muñoz, A. (1994) los estereotipos sexistas juegan un papel fundamental a favor de los niños demostrándose a la luz de la teoría de la atribución la cual plantea que las niñas le atribuyen al fracaso, causas internas como la falta de habilidades o capacidades, mientras que los niños le atribuyen al éxito causas internas y al fracaso causas externas, haciendo cierta salvedad de responsabilidad sin que esto afecte a su autoestima, no siendo de esta manera en las niñas. El éxito en las actividades académicas se orienta a satisfacer tanto las expectativas individuales del adolescente como la de los padres y esto adquiere una gran connotación para el desarrollo de la autovaloración, además se vincula directamente con necesidades derivadas de las relaciones grupales como por ejemplo la de reconocimiento social por parte de sus coetáneos.

Con respecto al autoconcepto de las niñas Amescua, J. (2001) plantea que si bien es cierto que en la primaria presentan percepciones positivas de sí mismas, es su ingreso a la secundaria, estas varían de forma tal que disminuye la autoconfianza asociado a la aceptación de su imagen física. Además de esto la mayoría de las investigaciones tienden a

Capítulo 1: Fundamentación Teórica

mostrar que las niñas obtienen puntuaciones más bajas que los niños en la mayoría de las dimensiones que evalúan la autovoloración o el autoconcepto, entre ellos el académico.

La investigación realizada por Amescua, J., Pichardo, M. (2001) arroja como saldo que no existen tales diferencias significativas entre ambos géneros en seis de las nueve dimensiones medidas, entre ellos se encuentra el caso del autoconcepto académico analizado a través del cuestionario AFA, pero se identifican diferencias en cuanto a que los niños poseen una percepción de si más elevada que los niñas en cuanto al autoconcepto emocional, coincidiendo con resultados anteriores que afirman que las féminas son más propensas a padecer elevados niveles de ansiedad, depresión e inestabilidad emocional.

Atendiendo al autoconcepto global, los adolescentes masculinos poseen mayores puntuaciones al estar asociados a los cambios que sufre la fisonomía de las féminas ante la llegada de la pubertad, la cual propicia un declive en el estado de su autoimagen. Al adentrarse en la adolescencia con un aproximado de dos años de adelanto con respecto a los niños, las niñas comienzan un proceso constante de reestructuración y actualización de su imagen personal, la cual mediatiza el desarrollo de la identidad. No obstante a esto las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en el autoconcepto familiar, debido a su temprana vinculación con los quehaceres domésticos.

Atendiendo a los resultados de la investigación de Amescua, J. (2002) los chicos obtienen mayores niveles de autoconcepto general y emocional, mientras que las chicas lo hacen de igual forma para el familiar. Aparte de esto no se producen diferencias significativas en cuanto al autoconcepto académico, social y total percibido por profesores, así como el académico percibido por los padres. De esta forma aparece una igualdad en cuanto al nivel de percepción con respecto a la esfera social como a la educativa entre adolescentes de ambos sexos.

Capítulo 2:

Diseño Metodológico

Capítulo 2: *Diseño Metodológico*

2.1 Diseño general de la investigación:

La presente investigación responde a una metodología cuantitativa, dadas las características y requerimientos de la misma. Como características fundamentales de este paradigma que nos propiciaron su elección podemos mencionar que usa fundamentalmente la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamientos y probar teorías. La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, los fenómenos que se observan y miden no deben ser afectados de ninguna forma por el investigador, siguen un patrón predecible y estructurado. Al final, con los estudios cuantitativos se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos.

Este enfoque utiliza la lógica y el razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de esta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo y pretende acotar la información obtenida, es decir, medir con precisión las variables del estudio. Este tipo de enfoque a utilizar tiene como base una postura positivista del estudio de la realidad cuyas características fundamentales lo constituyen la generación de un conocimiento científico, o sea, verificable, medible, cuantificable, tangible no oscuro ni improbable. Esta investigación corresponde a este paradigma ya que se pretende validar un instrumento psicológico orientándonos en una validación de constructos de la variable autovaloración, siendo sometido al método de test-retest y al alfa de Cronbach, realizándosele al mismo tiempo un análisis factorial. Otro motivo por el cual esta investigación se acoge al paradigma cuantitativo es porque al ser amplia la muestra y escaso el tiempo de trabajo destinado para su realización, los datos serán recogidos y analizados estadísticamente.

El tipo de estudio que utilizamos en la investigación es el descriptivo correlacional. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Danhke, 1989) citado en (Hernández, 2006) p 142. En sí los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos o variables,

Capítulo 2: *Diseño Metodológico*

aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (Hernández, 2006). En sí, este tipo de estudio tiene como finalidad la búsqueda de propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de algún grupo o población.

Los estudios correlacionales tienen como propósito conocer la relación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Los estudios correlacionales miden el grado de asociación entre esas dos o más variables, cuantificando las relaciones. Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después miden o analizan la correlación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. (Hernández, 2006) p 145. La utilidad principal de los estudios correlacionales radica en saber cómo puede comportarse un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas. Es decir, intentan predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas. En sí este tipo de estudio asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población.

Nuestra investigación pertenece a un tipo de estudio descriptivo correlacional ya que pretendemos describir las variables relacionadas con el instrumento sometido al proceso de validación y además, nos proponemos correlacionar los resultados del instrumento con el fin de confirmar que existe relación entre los factores de la prueba y entre estos y variables sociodemográficas.

2.2 Caracterización y composición de la muestra:

Para la selección de la muestra nos basamos en un muestreo probabilístico aleatorio simple, donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. (Hernández, 2006). La muestra quedó conformada por un total de 408 estudiantes de secundaria básica pertenecientes a las escuelas Fe del Valle Ramos, Eduardo Anoceto Rega y Capitán Roberto Rodríguez, contándose con un promedio total de 120 a 140 estudiantes en

Capítulo 2: Diseño Metodológico

cada escuela y trabajándose con uno o dos grupos correspondientes a cada grado escolar, para un total de 13 grupos en el municipio. La selección de las secundarias básicas se realizó de forma aleatoria simple y se seleccionaron 3 debido a que con esta cifra teníamos representatividad en la investigación al compararlas con el total de escuelas que hay de esta.

Esta selección se realizó mediante la fórmula estadística que se le aplicó a la población total de adolescentes de secundaria básica en el municipio de Santa Clara: $n = \frac{n'}{1 + n'/N}$ donde n corresponde a la muestra de estudiantes que queremos seleccionar; n' lo constituye el error estándar estimado entre la varianza de la muestra y N el total de estudiantes de esta enseñanza, con el fin de agrupar una muestra representativa. De esta forma la fórmula final para la selección de la muestra quedaría de esta manera:

$$n = \frac{422}{1 + 422/7956}$$

$$n = 400$$

Para la inclusión de los adolescentes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- § Sujetos que pertenecieran al período evolutivo de la adolescencia.
- § Que fueran seleccionados estudiantes de los tres grados escolares.
- § Que los estudiantes seleccionados tengan disposición para participar en la investigación.

Criterios de exclusión:

- § Que los estudiantes pertenezcan a otros niveles de enseñanza.

Criterios de Salida:

- § Que no deseen continuar con la investigación.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

2.3 Operacionalización de las variables:

La variable de la presente investigación es el instrumento en proceso de validación para la evaluación psicológica de la autovaloración en adolescentes desde una perspectiva multidimensional.

En el presente trabajo, la autovaloración que es la categoría que pretende evaluar la escala en proceso de validación, se define desde la interfuncionalidad de los componentes cognitivos, afectivos y reguladores que conforman un concepto valorado de sí mismo, preciso, generalizado, con relativa estabilidad, dinamismo y comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de la vida. Las dimensiones del instrumento responden a estas áreas significativas para el adolescente, las que se determinaron según la teoría y tomando como referentes otros instrumentos que evalúan el autoconcepto y la autoestima de adolescentes: en España, con las investigaciones de García (2001) y Pons (2004) y en México, con las de Caso y Hernández. (2011)

2.4 Descripción de las técnicas empleadas:

El instrumento sujeto a validación se configura como una Escala Likert (también denominada método de evaluaciones sumarias) es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales. Al responder a una pregunta de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, se especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo o pregunta). La escala se llama así por Rensis Likert, quien publicó en 1932 un informe donde describía su uso.(Sánchez, 1998)

➤ Escala de Autovaloración para adolescentes de secundaria básica:

Como antecedentes metodológicos que nos aportaron datos significativos a la hora de confeccionar la escala de autovaloración de adolescente se tuvieron en cuenta diferentes

Capítulo 2: Diseño Metodológico

escalas que fueron sometidas a un proceso de validación de expertos en el trabajo de diploma de (Novoa, 2011) atendiendo al contenido de los ítems que constituyeron a las mismas. Estas escalas lo constituyen el cuestionario C.A.G versión 1 y la escala A.F.5, los cuales constituyen referentes para nuestra investigación.

La Escala de Autovaloración de Adolescentes (E.A.A, versión 1) fue confeccionada por profesores del departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Central de Las Villas. Su objetivo fundamental es evaluar la autovaloración del adolescente desde una perspectiva multidimensional. Comprende un total de 45 ítems y 5 opciones de respuesta (nunca; pocas veces; algunas veces; frecuentemente; siempre). (Ver protocolo adjunto en el manual de uso).

Dentro de los ítems de la escala hay 21 elaborados en sentido positivo y 24 en sentido negativo, variando de esta forma la puntuación que le debe ser asignada a cada cual atendiendo a las 5 opciones de respuesta con las que cuenta el instrumento.

Para los ítems en sentido positivo: (Nunca = 1; Pocas Veces = 2; Algunas Veces = 3; Frecuentemente = 4; Siempre = 5).

Cuando los ítems están elaborados en sentido negativo el valor de las opciones de respuesta varía y se expresa de la siguiente manera: (Nunca = 5; Pocas Veces = 4; Algunas Veces = 3; Frecuentemente = 2; Siempre = 1).

Los ítems con los que cuenta la técnica, en un primer momento, pertenecen a diferentes dimensiones, de acuerdo al contenido del mismo. Las dimensiones de la autovaloración que se evalúan en la escala incluyen las valoraciones sobre sí mismo y la regulación en función de estas. Los contenidos de los ítems según las dimensiones son:

La dimensión física: la apariencia física y la condición o capacidad física.

La dimensión académica: el rendimiento académico del adolescente partiendo de una concepción integradora, desde lo específico y lo general en cuanto a habilidades intelectuales dentro del contexto escolar.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

La dimensión social: habilidades que tiene para ser aceptado por sus iguales.

La dimensión familiar: las relaciones familiares entre el adolescente con su familia, que deriva en valoraciones sobre su desempeño como miembro de esta.

La dimensión global: valoraciones que conllevan un mayor grado de abstracción por parte del adolescente en relación a sí mismo que lo convierte básicamente en una escala de autoestima.

Para interpretar los resultados debe hacerse una sumatoria del valor de cada ítem de acuerdo a la respuesta ofrecida por el adolescente. Debe obtenerse una puntuación total y una puntuación por dimensiones. Para la calificación de la técnica fue creada una plantilla que ofrecemos en el manual de uso confeccionado para la escala que pretendemos validar.

Se realizó un análisis psicométrico de la escala de autovaloración para adolescentes, a través de varias técnicas:

✦ Método de juicio de especialistas:

Según la Organización Internacional del Trabajo un profesional (o especialista) es toda aquella persona que puede brindar un servicio o elaborar un bien, garantizando el resultado con calidad de excelencia. Puede ser una persona con un reconocimiento de grado universitario, técnico o experto en cierto tema, disciplina o arte. Se dividen en técnicos, ingenieros, licenciados, médicos, maestros y doctores. Sin embargo, una persona también puede ser considerada profesional por el hecho de proveer un servicio o producto y exhibir un comportamiento honesto, calificado, responsable y capaz; características que se obtienen con constancia y talento en la disciplina desempeñada. Un profesional es aquella persona que participe oficial o no, en forma sistemática o esporádica en la obtención de información cuantitativa o cualitativa durante el programa de investigación y valoración de los resultados, de acuerdo a los criterios que se definan para su selección.

El juicio de especialistas permite obtener realmente la experiencia y sabiduría de un grupo de personas (profesionales), no sujeto a restricciones ni censuras de ningún tipo. Posibilita, además un determinado sistema de evaluación que puede ser complementado con aquellas

Capítulo 2: Diseño Metodológico

apreciaciones cualitativas que se hayan realizado por los especialistas. Este método permite encontrar el consenso de opinión de los profesionales en la esfera del problema a resolver, a través de extraer o exponer sus intuiciones y experiencias, utilizando las capacidades asociativas y clasificadoras del cerebro humano. (González, 2009)

En la presente investigación se trabajó con 6 especialistas, el 17 % de ellos corresponde al sexo masculino; mientras que el 83 % restante pertenece al sexo femenino. En cuanto a las instituciones educativas a las que responden, un 50 % pertenece a la Universidad Central Martha Abreu de Las Villas y el otro corresponde a la Universidad de las Ciencias Pedagógicas Félix Varela.

§ Técnica para la evaluación del coeficiente de competencia.

Se confeccionó un instrumento para la evaluación el coeficiente de competencia de los especialistas que fue aplicado a los 6 profesionales. Consistió en un autoinforme, donde el propio candidato se autoevaluaba en dos formas y en cada una se obtenía los valores de Kc y Ka. (Ver anexo 1)

- Kc es el coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema.
- Ka es el coeficiente de argumentación que fue determinado como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de una tabla patrón, que incluye las fuentes y su repercusión en la competencia del experto.

Las fuentes de argumentación definidas fueron:

- Conocimiento sobre las características del adolescente.
- Análisis de la literatura sobre la autovaloración del adolescente.
- Investigación y participación en eventos nacionales e internacionales sobre la temática de la psicología del adolescente.

Calificación e Interpretación: Kc se obtuvo calculando sobre la base de la valoración del propio experto en una escala de 0 a 10 y multiplicado por 0.1 (dividido por 10). Con la intención de homogeneizar el criterio evaluativo se elaboró una escala de valoración (alto,

Capítulo 2: Diseño Metodológico

medio y bajo) para calcular K_a .

Para medir el coeficiente de competencia se utilizó la expresión $K = 1/2 (K_c + K_a)$.

El nivel de competencia se mide por el valor de K , donde (Ver anexo 2)

§ $0,8 \leq K \leq 1 \Rightarrow K \rightarrow$ alto, luego el experto tiene competencia alta.

§ $0,5 \leq K < 0,8 \Rightarrow K \rightarrow$ media, luego el experto tiene competencia media.

§ $0 \leq K < 0,5 \Rightarrow K \rightarrow$ bajo, luego el experto tiene competencia baja.

§ Escala para evaluación del EAA, versión 1.0

La escala elaborada incluyó los 45 ítems elaborados para ser evaluados de acuerdo con el ajuste al vocabulario del adolescente cubano, específicamente los de enseñanza secundaria. (Ver anexo 2)

Objetivo: Evaluar el ajuste de los ítems al vocabulario y redacción del adolescente cubano.

Procedimiento: La esencia del mismo es que el especialista sitúe los aspectos evaluados según la encuesta o guía elaborada por el investigador en orden numérica descendente de calidad, es decir, el lugar que ocupa cada uno de los aspectos de la guía, según el nivel de calidad, asignando el mayor número a la mayor calidad y el menor número a la menor calidad, en una escala numérica del 0 al 6. Es conveniente asignar un valor nulo, generalmente cero para el caso en que el especialista no tenga criterio o no desee darlo. En este método el lugar está determinado por la cantidad de puntos acumulados, mientras mayor sea el total de puntos, más alto será el lugar ocupado y será mayor la calidad del resultado y viceversa.

Materiales: Cuestionario y lápiz.

Calificación e interpretación: Se utilizó una escala de valores del 0 al 6 para evaluar el ajuste de cada ítem al vocabulario del adolescente cubano de secundaria básica.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

✦ Entrevista semiestructurada a los adolescentes

La entrevista puede definirse como una situación en miniatura en la que se trata de obtener verbalmente la información sobre la personalidad que interesa para los propósitos del entrevistador. Claro está que la entrevista puede ser un procedimiento auxiliar de todos los principales métodos de estudio de la personalidad. Las entrevistas pueden ser absolutamente no estructuradas o pueden enfocarse sobre algún aspecto de la vida del sujeto o atenerse a una estricta serie de preguntas. (Alonso, 2003) En la investigación utilizamos la entrevista estructurada, la que sigue un patrón de preguntas bien elaboradas con un carácter previo, siendo empleada como fuente para obtener información de los adolescentes y conocer su opinión con respecto a los ítems propuestos en la escala de autovaloración (E.A.A, versión 1.0), específicamente en cuestiones vinculadas con el vocabulario y redacción de los mismos.

En el presente trabajo se utilizó la entrevista dentro del pilotaje. La prueba piloto consiste en administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de investigación. No solo se somete a prueba el instrumento de investigación, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada y se evalúa el lenguaje y la redacción. (Hernández, 2006)

Primero se aplicó la escala EAA versión 1.0 a 60 adolescentes como muestra piloto que reunían similares características a la muestra a la que se le realizaría la validación y se le realizaron preguntas al terminar sobre aquellas palabras o frases que no comprendían, de igual manera se anotaron sus inquietudes mientras respondían la escala. (Ver anexo 3)

Validez de constructo

✦ Análisis factorial por componentes:

Es una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar la variabilidad entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas

Capítulo 2: Diseño Metodológico

factores. Las variables observadas se modelan como combinaciones lineales de factores más expresiones de error.

En la investigación fue utilizado el análisis por componentes principales con rotación Varimax de los 45 reactivos de la escala que se evalúa, con el propósito de encontrar los factores en que se agrupan estos.

✦ **Análisis correlacional:**

En probabilidad y estadística, la correlación indica la fuerza y la dirección de una relación lineal entre dos variables aleatorias. Se considera que dos variables cuantitativas están correlacionadas cuando los valores de una de ellas varían sistemáticamente con respecto a los valores homónimos de la otra: si tenemos dos variables (A y B) existe correlación si al aumentar los valores de A lo hacen también los de B y viceversa. La correlación entre dos variables no implica, por sí misma, ninguna relación de causalidad.

En la investigación se utilizó la técnica estadística para hallar correlación: Tau-b Kendall. En la presente investigación se decidió hallar la correlación entre los reactivos de los factores encontrados con el objetivo confirmatorio de que respondan a los componentes derivados del análisis factorial, teniendo como evidencias anteriores la investigación realizada por Pons (2004) “El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural”, y García (2001) “Manual de uso del C.A.G versión 1” donde realizan una correlación a los componentes resultantes del análisis factorial exploratorio.

Análisis de la confiabilidad

✦ **Técnica alpha de Cronbach:**

En la estadística y en la investigación, la **consistencia interna** es usualmente una medida basada en las correlaciones entre distintos ítems dentro de la misma prueba. Mide si los distintos ítems producen resultados similares en el supuesto general. La consistencia interna se mide frecuentemente con el Alpha de Cronbach, un estadístico calculado a partir de las

Capítulo 2: Diseño Metodológico

correlaciones pares entre los ítems. La consistencia interna, de esta manera, posee un rango entre cero y uno. (George, 2003)

El coeficiente alpha (α) es un indicador de la fiabilidad de un test basado en su grado de consistencia interna. En psicometría, el alpha de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alpha fue realizada por Cronbach en 1951, aunque sus orígenes se encuentran en los trabajos de Hoyt (1941) y de Guttman (1945).

El alpha de Cronbach no deja de ser una media ponderada de las correlaciones entre las variables (o ítems) que forman parte de la escala. Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas (alpha de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alpha de Cronbach estandarizado). Hay que advertir que ambas fórmulas son versiones de la misma y que pueden deducirse la una de la otra. El alpha de Cronbach y el alpha de Cronbach estandarizados, coinciden cuando se estandarizan las variables originales (items). Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se desea medir. (Cronbach, 1951)

En la investigación utilizamos este método con el fin de conocer la confiabilidad y consistencia entre los ítems que se relacionan con un mismo factor, conociéndose que los valores a partir de 0.4 constituyen aceptables para aportarnos una consistencia interna fiable; mientras que los valores que sobrepasan el 0.7 datan de una consistencia interna fortalecida.

✦ **Técnica de test-retest:**

Con este método el coeficiente de fiabilidad se calcula pasando el mismo test dos veces a los mismos sujetos. Se pueden pasar inmediatamente, o dejando un intervalo de tiempo entre el test y el retest. Se considera un caso específico de formas paralelas, dado que evidentemente un test es paralelo a sí mismo.

Al resultado obtenido se le denomina coeficiente de estabilidad, al servir de indicador de hasta qué punto son estables las mediciones realizadas durante la primera aplicación del test.

Capítulo 2: Diseño Metodológico

Las diferencias en los resultados se atribuyen al grado de consistencia interna o muestreo de los ítems de la prueba en el caso de pasar el retest de forma inmediata, y se le suman las fluctuaciones en el tiempo en el caso del intervalo temporal.

La elección del intervalo de tiempo adecuado entre ambas aplicaciones dependerá en gran medida del tipo de test, ya que en función de su formato puede ser más sensible al efecto de una u otra amenaza. (Muñiz, 1996)

En la investigación se utilizó este método para conocer el nivel de estabilidad y la confiabilidad con la que contábamos en la técnica, luego de la realización de dos aplicaciones de la misma. Esta estabilidad fue calculada a través de método de Wilcoxon, mediante el SPSS, donde los valores para que se obtenga una consistencia interna notable deben ser > 0.05 .

✦ **Análisis de Varianza:**

Es una medida de dispersión definida como la esperanza del cuadrado de la desviación de dicha variable respecto a su media. Está medida en unidades distintas de la variable. Por ejemplo, si la variable mide una distancia en metros, la varianza se expresa en metros al cuadrado. La desviación estándar, es la raíz cuadrada de la varianza, es una medida de dispersión alternativa expresada en las mismas unidades de los datos de la variable objeto de estudio. La varianza tiene como valor mínimo 0.

El **análisis de la varianza** (ANOVA, analysis of variance, según terminología inglesa) es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados, en el cual la varianza está particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas.

En la investigación utilizamos la prueba de Kruskal Wallis, la cual constituye una extensión de la prueba de la U de Mann-Whitney para 3 o más grupos. Intuitivamente, es idéntico al ANOVA con los datos reemplazados por categorías. Fueron utilizadas con el fin de determinar la relación existente entre las variables sociodemográficas: sexo, edad, escuela,

Capítulo 2: Diseño Metodológico

nivel ocupacional de los padres y estado civil de los padres, con las respuestas ofrecidas por los adolescentes ante los reactivos de la prueba agrupados en factores.

2.5 Procedimientos:

Como parte de los procedimientos de la investigación en un primer momento se aplicó la escala elaborada para evaluar el ajuste del instrumento sometido a validación, al vocabulario del adolescente cubano. Fueron encuestados 6 profesionales pertenecientes a la educación superior, con más de 30 años de experiencia en la función educativa y con conocimientos en el trabajo con adolescentes. También, atendiendo a lo anterior, se realizó un pilotaje a un total de 60 adolescentes con características similares a la muestra de trabajo. Los resultados obtenidos de los mismos nos sirvieron como datos relevantes a la hora de la confección final del formato que fue aplicado.

En cuanto a la aplicación de la escala se obtuvo el consentimiento con total acuerdo de los sujetos participantes como parte del protocolo inicial de la investigación. El primer encuentro fue con el director del centro para coordinar con él horario y frecuencia de las sesiones con los estudiantes. La aplicación se realizó en lugares tranquilos y acordes para su desarrollo, como es el caso de las aulas y la biblioteca escolar. Se trabajó con los estudiantes en el horario de la tarde y en algunos casos específicos se trabajó también en las mañanas. La muestra fue dividida en varios grupos de estudiantes, sentándolos intencionalmente un alumno por mesa para brindar una mayor validez a la investigación.

La escala de autovaloración fue aplicada en dos etapas: una para el test y otra para el retest. Por último, se procesaron los datos de las aplicaciones con las técnicas estadísticas descritas anteriormente

Capítulo 3:

Análisis de los Resultados

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

3.1 Análisis de los resultados por técnicas aplicadas:

✦ Método de juicio de especialistas:

Como resultados del análisis del coeficiente de competencia de los especialistas se obtuvo que el 100% de los mismos presenta un coeficiente alto, entre valores de 0.8 y 0.9, lo cual evidencia la competencia de los profesionales en cuanto al tema tratado, posibilitando la existencia de criterios fortalecidos en el juicio de profesionales para evaluar el ajuste del vocabulario de la E.A.A, versión 1.0 en adolescentes cubanos.

Tabla 1 Coeficiente de competencia de los especialistas.

Especialistas	Kc	Ka	K	Columna 1	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Especialista 1	0.8	0.85	0.825	Coeficiente Alto	0.20	0.20	0.24	0.8	0.8	0.5
Especialista 2	1	0.90	0.95	Coeficiente Alto	0.20	0.20	0.24	0.10	0.8	0.8
Especialista 3	0.9	0.98	0.94	Coeficiente Alto	0.20	0.20	0.30	0.10	0.8	0.10
Especialista 4	0.9	0.85	0.87	Coeficiente Alto	0.20	0.20	0.24	0.8	0.8	0.5
Especialista 5	0.8	0.98	0.89	Coeficiente Alto	0.20	0.20	0.30	0.10	0.10	0.8
Especialista 6	0.9	0.81	0.85	Coeficiente Alto	0.20	0.16	0.24	0.8	0.8	0.5

Estos especialistas están vinculados al área de la Educación Superior, cumpliendo con el requisito de haber trabajado con adolescentes y teniendo el grado científico de doctor, además de contar todos con más de 30 años de experiencia en la labor educativa.

Los señalamientos fundamentales citados por ellos fueron cambios en algunos vocablos que pudiesen resultar fuertes o desconocidos para los adolescentes atendiendo a la etapa, como es el caso de la sustitución de las siguientes frases o palabras:

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

- § El 17 % de los especialistas propone: cambio de la palabra **aislado** por **rechazado** (ítem 8); **desapercibido** por **no se fijan en mí** (ítem 11), y que se agregue el vocablo **en** a la afirmación: **He pensado marcharme de casa** (ítem 14), ya que en su mayoría plantean que de esta forma el adolescente comprenderá mejor y con mayor facilidad el sentido de los que se le pregunta.
- § El 33 % de los especialistas propone: cambio del vocablo **fluidez** por **facilidad** (ítem 17), **reveses y frustraciones** por **fracasos** (ítem 22) y el cambio de la palabra **cuando** por **que** en la afirmación: **Me afecta emocionalmente que critiquen mi físico** (ítem 36).
- § El 50 % de los especialistas propone: cambio de la palabra **comprendo** por **entiendo** (ítem 15); que se agregue el vocablo **bien** a la afirmación: **relacionarme con los demás** (ítem 23), **confrontaciones** por **conflictos** (ítem 29), y **deprimo** por la frase: **me siento muy triste** (ítem 38), ya que de esta forma tiene un sentido más explícito el ítem.
- § El 67 % de los especialistas propone: cambio de la palabra **valoraciones** por **opiniones** (ítem 24), **plantearme** por **proponerme** (ítem 25) y **tolero** por **acepto** (ítem 35), para proporcionarle al adolescente una mayor comprensión del ítem.
- § El 100 % de los especialistas en el ítem 30 y el 45 propone: cambio en las afirmaciones, ya que la propuesta en un inicio era muy extensa, siendo el primero de esta forma: **Cuando me señalan los errores que he cometido o dificultades que he presentado reconozco mi equivocación**. La propuesta de cambio emitida por los profesionales entonces fue la siguiente: **Cuando me señalan los errores reconozco mi equivocación**. En el ítem 45 sugieren eliminar la palabra **impulsivo** y dejar **explotarme**; además de proponer un cambio en el enunciado, donde el original sería: **Tiendo a ser impulsivo y a explotar: me cuesta trabajo controlar mis emociones**. El propuesto por los profesionales y seleccionado como ítem de la escala sería: **Tiendo a explotar y a no controlar mis emociones**. De esta manera el adolescente entendería con facilidad lo que se le pregunta y no se perdería con lo extenso del enunciado.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Como puede apreciarse, los cambios en el vocabulario estuvieron dirigidos a un 33 % de los ítems, siendo los más frecuentes los relacionados con cambio de términos, solo en 2 reactivos se propuso modificar frase, principalmente acortando el tamaño de estas.

✦ **Entrevista a adolescentes de la muestra piloto:**

El pilotaje realizado mostró que el 100% de los adolescentes, en función del vocabulario y redacción de los ítems de la E.E.A, versión 1.0 comprendieron sin dificultades lo que se le preguntaba en cada reactivo, lo cual evidencia la aplicabilidad de la técnica en el período de la adolescencia.

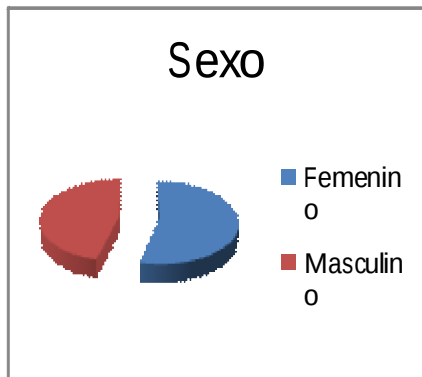
✦ **Distribución de frecuencias por variables sociodemográficas:**

La investigación se le realizó a un total de 408 adolescentes de secundaria básica, donde el 53,9 % corresponde al sexo femenino y el 46,1 % al masculino. Las edades de los adolescentes oscilan entre 12 a 14 años, donde el grupo más numeroso lo constituye el de 13 años con un total de 37,5 % de adolescentes; mientras que el 62,5 % de la muestra corresponden a las edades de 12 y 14 años.

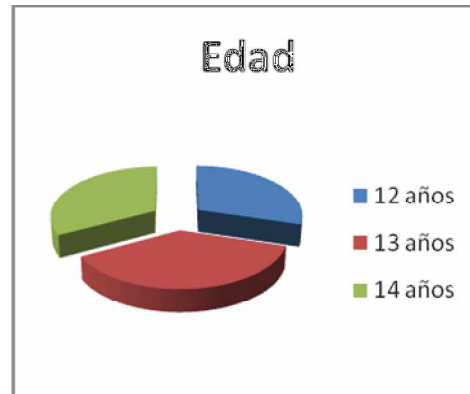
De acuerdo a la escuela o centro educativo, un mayor porcentaje de adolescentes es encontrado en Capitán con un 34,3%, seguido de Fe del Valle con 34,1%; mientras que Eduardo Anoceto cuenta con el 31,6% de adolescentes provenientes de la muestra de trabajo. Al analizar el grado escolar encontramos que un 29,7% corresponde a 7mo grado; mientras que el 37,5% y el 32,8% de la muestra pertenecen a 8vo y 9no grados respectivamente.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

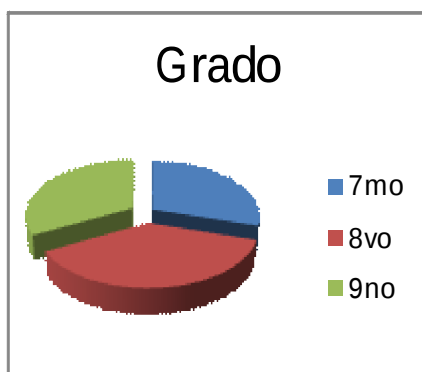
(A)



(B)



(C)



(D)



Figura 1. (A, B, C, D) Frecuencia de variables sexo, edad, grado y escuela.

✦ Análisis frecuencial para los reactivos de la escala:

Los resultados del análisis de frecuencias por opciones de respuesta de los reactivos se muestran en las Tablas 2 y 3.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Tabla 2. Reactivos con mayores frecuencias.

Opciones	Reactivo	Frecuencia	Por ciento
Nunca	En casa abusan de mí	367	90%
Pocas veces	Me siento muy triste con facilidad ante el fracaso.	90	22.1%
Algunas veces	Soy bueno resolviendo ejercicios matemáticos	135	33.1%
Frecuentemente	Obtengo el resultado que espero en las evaluaciones que realizo.	108	26.5%
Siempre	Busco relacionarme bien con los demás	347	85%

Tabla 3. Reactivos con menores frecuencias.

Opciones	Reactivo	Frecuencia	Por ciento
Nunca	Soy una buena persona	3	0.7%
Pocas veces	Soy una buena persona	4	1.0%
Algunas veces	En casa abusan de mí	12	2.9%
Frecuentemente	En casa abusan de mí	8	2.0%
Siempre	Busco problemas y conflictos con mi familia	11	2.7%

Los ítems formulados positivamente tienden a que la mayor frecuencia se encuentre en la opción de respuesta “siempre” y en los ítems formulados negativamente las mayores frecuencias se encuentran en “nunca”, existiendo una congruencia desde la valoración de sí mismo que realizan los adolescentes de la muestra.

El ítem de mayor frecuencia en “siempre”, muestra que la mayoría de los adolescentes no sienten que sus familias abusen de ellos.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Cuando la mayor cantidad de los adolescentes respondieron “algunas veces” en el ítem 12, la opción elegida es intermedia, por lo que no se comprometen con opciones extremas y pudiera asociarse con falta de seguridad, algo característico de la etapa donde el adolescente busca su identidad, la que alcanza al final de la etapa.

➤ Análisis Factorial:

Con los resultados del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax, se obtuvieron 5 factores con agrupaciones fuertes de varios ítems que en conjunto explican el 55.5% de la varianza y 8 factores donde se distribuían los restantes nueve ítems del instrumento (5, 16, 18, 26, 30, 31, 32, 35 y el 41), algunos con agrupaciones muy débiles de dos ítems sin coherencia psicológica entre ellos, y otros solos.

De los 5 factores con fuerte agrupación, el factor 1 agrupó un total de 7 reactivos de la dimensión social. El factor 2 agrupó 11 ítems, de ellos 9 de la dimensión familiar y 2 de otras dimensiones. El ítem 10 (Creo que en conjunto soy un desastre) se relaciona con la autopercepción de los adolescentes en su contexto familiar; sin embargo el ítem 42 (Mis malas notas son por la forma de dar clases y de evaluar del profesor) no se acerca en cuanto al contenido a los demás reactivos. El factor 3 relacionó a 6 ítems de los correspondientes a la dimensión académica.

Los factores 4 y 5 agrupan a los ítems correspondientes a la dimensión global y física, respectivamente. El primero agrupa 6 reactivos y se asocia a la autovaloración global, mientras el otro agrupa 6 ítems y se vincula más bien a la apariencia física del adolescente. En el factor 4 se agrupa un reactivo que responde a la dimensión académica y es el 37 (Prefiero solo realizar tareas fáciles) el cual se relaciona con una regulación orientada a evitar situaciones que pongan en riesgo la propia autovaloración, y consideramos que puede relacionarse con la dimensión global al considerar esta actividad de estudio como una de las importantes en la etapa. El factor 5 cuenta con un ítem (20- Deseo enfrentar la vida sin miedo) que pertenecía a la dimensión global, pasa a la dimensión apariencia física lo que

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

guarda sentido si se parte de que a raíz de los cambios puberales la autoimagen corporal es una de las principales preocupaciones de los adolescentes.

✦ Análisis de las correlaciones:

En la mayoría de los casos del análisis correlacional realizado a partir de la agrupación de los ítems en factores se observan altas correlaciones entre los ítems o reactivos que pertenecen a un mismo factor (Ver anexo 4). El factor Interacción con iguales obtuvo un 100 % de correlaciones en todos los reactivos que los conforman; mientras que los factores Interacción con familia, Desempeño académico, Autovaloración global y Apariencia física obtuvieron correlaciones aceptables en su mayoría de alta significación. Solo no se obtuvo correlación significativa en el reactivo 6 del factor Apariencia física.

✦ Análisis de consistencia interna:

La consistencia interna de la escala fue calculada a través del coeficiente del alpha de Cronbach, el cual arroja valores elevados para todos los reactivos de .781. Los factores que obtuvieron una consistencia interna más baja lo constituyeron el factor 4 (autovaloración global) y el factor 5 (apariencia física); mientras que la más alta correspondió al factor 2 (interacción con familia), como se muestra en la Tabla 4.

Tabla. 4 Coeficientes del Alpha de Cronbach

Factores	Alpha de Cronbach	No de Ítems
Interacción con iguales	.703	7
Interacción con familia	.736	11
Desempeño académico	.624	6
Autovaloración global	.488	6
Apariencia física	.536	6
Total	.781	36

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Para el análisis del test-retest se elaboraron las siguientes hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias significativas en cuanto a los resultados obtenidos en el test y el retest.

Hi: Existen diferencias significativas en cuanto a los resultados obtenidos en el test y el retest.

Al analizar la prueba del test- retest a través de la técnica de Wilcoxon se evidencia que todos los factores obtuvieron valores superiores a 0.05 por lo que no se rechaza la hipótesis fundamental debido a que no existen diferencias entre el test y el retest, como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Correlación entre el test y el retest

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Z	.000(a)	-.638(b)	-1.280(b)	-.856(b)	-.548(c)
Sig.	.986	.524	.200	.392	.584

➤ Análisis de varianza:

Para el análisis de varianza se elaboraron las siguientes hipótesis de trabajo:

Ho: No existen diferencias significativas en cuanto a las variables sociodemográficas y las respuestas de los adolescentes en la prueba.

Hi: Existen diferencias significativas en cuanto a las variables sociodemográficas y las respuestas de los adolescentes en la prueba.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Al analizar la varianza se obtuvo que en la mayoría de los casos no existen diferencias significativas en cuanto a las variables sociodemográficas y las respuestas ofrecidas por los adolescentes en la prueba, por lo que no se rechaza la hipótesis fundamental. En el gráfico siguiente se muestran los resultados obtenidos en cuanto a los factores de la escala.

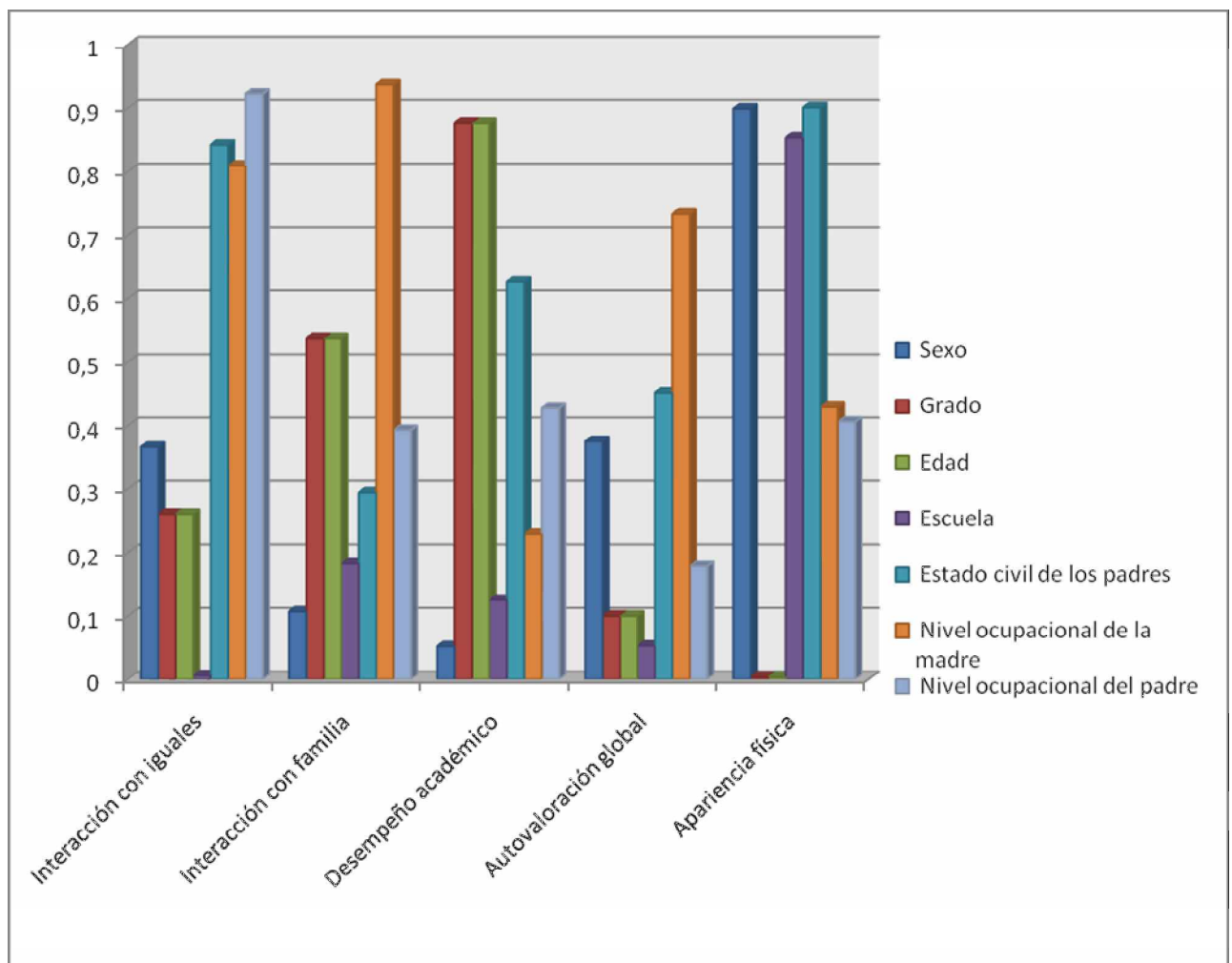


Figura 2 Significación de la varianza entre las variables sociodemográficas y las respuestas emitidas por los adolescentes en cada ítem agrupado por factores.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Solo en el factor apariencia física existieron diferencias significativas con un valor de .004, por lo que al definir los baremos se consideró que era más adecuado determinarlos de forma general, partiendo de que la mayoría de los factores no presentan estas diferencias.

3.2 Análisis integral de los resultados:

Como resultados del juicio de especialistas, donde en un primer momento se evalúa el coeficiente de competencia de los mismos en el tema a tratar, apreciamos que este se caracteriza por ser alto en el 100% de los casos. La valoración emitida por los especialistas en cuanto al ajuste de la escala al vocabulario del adolescente cubano fue muy favorable, donde se realizaron modificaciones en un 33% de los ítems originales que conformaban la prueba, atendiendo fundamentalmente a cambios de palabras o frases que influyeran en el desarrollo de una correcta interpretación de la técnica por parte de los adolescentes. De esta misma forma, del pilotaje realizado a una muestra de adolescentes en el municipio de Santa Clara, se obtuvo que el 100% de los entrevistados comprendía con claridad lo que se le preguntaba en cada reactivo, por lo que el instrumento evidencia aplicabilidad en cuanto al vocabulario y redacción de los ítems para la etapa de la adolescencia.

Los resultados obtenidos muestran que la escala de autovaloración para adolescentes agrupa 5 factores que coinciden con las dimensiones esbozadas inicialmente: factor 1 Interacción con iguales, factor 2 Interacción con familia, factor 3 Desempeño académico; factor 4 Autovaloración global y factor 5 Apariencia Física.

El análisis de las correlaciones internas entre los reactivos de los factores encontrados fue positivo reforzando los resultados del análisis factorial exploratorio. Solo en el factor Apariencia física, la correlación no fue absoluta, en el ítem 6. Pese a lo anterior, la Escala de autovaloración de adolescentes (E.A.A, versión 1) posee una alta confiabilidad de forma general, aunque dos de los factores agrupados no se mostraron de la misma forma: el factor 4 y el 5. En el caso del test retest arroja una consistencia interna alta para todos los factores.

Capítulo 3: Análisis de los Resultados

Luego de la agrupación de los ítems en factores se evidenció la presencia de nueve reactivos que no se agrupaban coherentemente en ningún factor: ítem 5 (Soy una buena persona), 16 (Busco actividades que exijan de mis habilidades físicas), 18 (Me disgusta mucho que mis amigos me lleven la contraria), 26 (Me siento incapaz de mejorar mi condición física), 30 (Cuando me señalan los errores reconozco mi equivocación), 31 (Soy fuerte físicamente), 32 (Merezco más de lo que me reconocen en la escuela), 35 (No acepto opiniones negativas de los demás acerca de mi persona) y ítem 41 (No soy bueno en las actividades deportivas). La dispersión de los reactivos antes mencionados provoca desconfianza de la validez de los mismos dentro de la escala, viéndose como oportuna la necesidad de analizarlos a profundidad en vista a futuras aplicaciones.

Al conformar las dimensiones en factores se llevó a cabo un análisis de varianza para determinar la relación existente entre las variables sociodemográficas descritas y las respuestas dadas por los adolescentes de la muestra, en la escala. Se comprobó que no existen diferencias significativas en cuanto a ninguna variable distribuida en los diferentes factores, por lo que los baremos se construyeron atendiendo a la generalidad, los que se muestran en el manual diseñado para el uso de la escala.

Luego del análisis de las técnicas y procedimientos estadísticos realizados como parte del análisis de los resultados, quedó confeccionado el manual de uso de la escala de autovaloración de adolescentes para el municipio de Santa Clara.

**UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
FACULTAD PSICOLOGÍA**



Manual de la Escala de Autovaloración (E.A.A versión 1.0)

Año 2013

INDICE

Introducción.....	65
-------------------	----

Primera Parte

I.- Ficha Técnica.....	69
II.- Utilidad Práctica.....	70
III.- Contenidos y Estructura.....	70
III.1.- Interacción con iguales.....	71
III.2.- Interacción con familia.....	71
III.3.- Desempeño académico.....	72
III.4.- Autovaloración global.....	72
III.5.- Apariencia física.....	73
IV.- Justificación experiemetal.....	73
IV.1.- Distribución de la muestra.....	73
IV.2.- Validación para la población cubana.....	74
IV.3.- Propiedades psicométricas.....	77
IV.4.- Dimensionalidad mediante el Análisis Factorial Exploratorio...	79

Segunda parte

I.- Materiales.....	82
II.- Instrucciones.....	82
III.- Corrección.....	83
IV.- Baremos.....	85
V.- Protocolo de la Escala de Autovaloración.....	86

INTRODUCCIÓN:

Durante varios años han surgido instrumentos psicológicos que persiguen como objetivo fundamental obtener información de los propios sujetos estudiados sobre cómo se valoraban a sí mismos en distintos aspectos. Los cuestionarios de autoconcepto para adolescentes que más han sido utilizados lo constituyen los de Piers-Harris, Coopersmith, Fitts y Rosenberg, los cuales fueron presentados en España a comienzo de los 80 (García, 1982). A partir de esa época han sido difundidos de forma desigual en nuestro país. También se han desarrollado otros como el C.A.G versión 1 (García, 2001), el de Marsh, con un enorme trabajo estadístico y una diferenciación en los distintos ámbitos del autoconcepto académico (Marsh y Shavelson, 1985) y los de Susan Harter (1985-1988), caracterizado por abarcar un amplio espectro de edades y por presentar diversos instrumentos para evaluar las diferentes etapas. Estos cuestionarios presentaron como deficiencia principal la no incorporación del componente regulador de la autovaloración en el contenido de los ítems que los conforman. Lo anterior muestra la necesidad de un nuevo instrumento para evaluar la autovaloración en esta etapa, que incluya la valoración del sujeto de sí mismo desde los componentes cognitivo- afectivo y regulador y desde una perspectiva multidimensional que incluya las áreas significativas para el adolescente.

El estudio de la autovaloración como formación motivacional compleja en adolescentes ha sido muy abordado por diversos profesionales de la psicología especializados en el tema, fundamentalmente desde la psicología de orientación marxista.

Fernando González define la autovaloración como la dimensión valorativa de la autoconciencia, donde los móviles del comportamiento poseen un nivel superior de complejidad al estar mediatizados por la actividad cognitiva de manera determinante en su conformación, a través de procesos complejos como el pensamiento. Es una configuración de la personalidad que integra de modo articulado un concepto de sí mismo (cualidades, capacidades, intereses, motivos), preciso, generalizado, con relativa estabilidad, dinamismo y comprometido en la realización de las aspiraciones más significativas del sujeto en las diferentes esferas de la vida. La autovaloración es un subsistema de la personalidad que

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

incluye un conjunto de necesidades y motivos junto con sus diversas formas de manifestación consciente. Es un sistema regulador de la actividad del sujeto, donde se relacionan las cualidades y elementos que la integran tanto en la vida futura como en las distintas exigencias del medio al sujeto. (González, 1983).

Según Fernández (2005) la autovaloración constituye un proceso vivo, dinámico, organizado, de reflexiones, desde un compromiso altamente emocional en torno a un conjunto de marcos estables de referencia. Esta formación psicológica alcanza diversos grados de desarrollo en función de las condiciones de vida y educación en las cuales se haya formado la personalidad del sujeto. Esta supone la presencia de reflexiones, valoraciones, vivencias sobre sí mismo, sobre los contenidos esenciales de la propia personalidad a través de los cuales se expresan las tendencias motivacionales más importantes en las que nos implicamos afectivamente.

Ambos coinciden en aspectos significativos que ubican a la autovaloración como un proceso dinámico con fuerte carga emocional en cuanto a elementos significativos para la realización personal del sujeto en las diferentes esferas de su vida.

Desde el enfoque histórico cultural las funciones psíquicas pasan por dos planos en su desarrollo, de lo intersíquico a lo intrapsíquico. La etapa de la adolescencia es el período sensitivo para la consolidación de la autovaloración, donde se manifiestan con más fuerza e intensidad las influencias del medio. En la situación social del desarrollo del adolescente son característicos los cambios puberales que impactan, a través de la vivencia en la autoimagen corporal, así como las interacciones con los agentes socializadores como la familia, la escuela y los iguales.

La escala de autovaloración para adolescentes (EAA, versión, 1.0) es un instrumento que se ha elaborado para superar las limitaciones de los test existentes y se sustenta en los presupuestos teóricos antes mencionados. Esta escala presenta como antecedente una validación de expertos, donde los ítems que conformaban esta técnica fueron contruidos desde una perspectiva multidimensional de la autovaloración. Los expertos brindaron evidencias de validez en la mayoría de los reactivos evaluados y un pronóstico favorable

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

para futuras aplicaciones, quedando un total de 85 ítems que respondían a las áreas física, académica, familiar, social, global (Novoa, 2011).

La escala de de autovaloración para adolescentes (EAA, versión, 1.0) creada en la Facultad de Psicología de la Universidad Central de Las Villas tiene como objetivo central el de evaluar la autovaloración del adolescente desde una perspectiva multidimensional y ha sido sometida a un proceso de validación de constructo y de análisis de confiabilidad en una muestra de 408 adolescentes de secundaria básica pertenecientes a las escuelas Fe del Valle Ramos, Eduardo Anoceto Rega y Capitán Roberto Rodríguez, en el municipio de Santa Clara.

A continuación ofrecemos a los profesionales de la psicología el Manual de uso de la escala de autovaloración para adolescentes (EAA, versión 1.0).

Primera Parte

I. Ficha Técnica:

Nombre:

Escala de Autovaloración para Adolescentes

Autoras:

Naida Noriega Fundora

Mercedes Novoa Rodríguez

Lis Yanet Ruiz Barrios

Asesora Estadística:

Gladys Casas Cardoso

Forma de Aplicación:

Individual y colectiva

Tiempo de Aplicación:

De 15-20 minutos

Se puede aplicar a adolescentes con edades comprendidas entre 12-14 años. Se aplica colectivamente a menos que existan impedimentos en algún sujeto examinado, a lo cual se procede a su aplicación de forma individual.

II. UTILIDAD PRÁCTICA:

La Escala de Autovaloración de Adolescentes (EAA, versión 1.0) es un instrumento de evaluación de la autovaloración para adolescentes que puede utilizarse en cualquier área de aplicación de la Psicología. Constituye una herramienta que contribuye al diagnóstico de los adolescentes en una formación psicológica tan importante para esta etapa del desarrollo de la personalidad.

Esta escala posibilita un estudio de la autovaloración desde una perspectiva multidimensional y posibilita conocer las autopercepciones y la regulación en función de estas.

III. CONTENIDOS Y ESTRUCTURA:

La Escala de Autovaloración (EAA, versión 1.0), constituye un tipo de escala Likert. Consta de 45 ítems, dentro de los cuales hay 21 elaborados en sentido positivo y 24 en sentido negativo, variando de esta forma la puntuación que le debe ser asignada a cada cual atendiendo a las 5 opciones de respuesta con las que cuenta el instrumento.

Para los ítems en sentido positivo

Nunca = 1

Pocas Veces = 2

Algunas Veces = 3

Frecuentemente = 4

Siempre = 5

Cuando los ítems están elaborados en sentido negativo el valor de las opciones de respuesta varía y se expresa de la siguiente manera:

Nunca = 5

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

Pocas Veces = 4

Algunas Veces = 3

Frecuentemente = 2

Siempre = 1

En la técnica el adolescente debe marcar la frecuencia con la que ocurren las afirmaciones que aparecen en la escala (ítems), marcando solo una de las 5 opciones de respuesta.

Los factores que agrupan los reactivos de la escala quedan definidos de la siguiente manera:

III.1.- Interacción con iguales: Desde la teoría se considera que la habilidad de establecer relaciones exitosas con los iguales y la aceptación por parte de los mismos se encuentran en la base de la autovaloración. En la etapa de la adolescencia la aceptación por parte de los iguales y el establecimiento eficaz de las relaciones con los mismos constituye una vía fundamental que le propicia seguridad y confianza al adolescente teniendo una función reguladora muy importante en la conducta del mismo.

- 3- Tengo facilidad para hacer amigos.
- 8- Me siento rechazado(a) por mi grupo.
- 13- Soy tan sociable como quiero ser.
- 23- Busco relacionarme bien con los demás.
- 28- Tengo dificultades en la comunicación con mis compañeros.
- 33- Tengo el éxito que espero en las relaciones con mis compañeros.
- 43- Mis amigos me consideran una persona alegre.

III.2.- Interacción con familia: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Se basa en las vivencias familiares, que generan una percepción de la aceptación familiar también afecta la visión general que tenga el adolescente de sí mismo y su ajuste personal.

- 4- Mis padres me comprenden bien.
- 9- Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

10-Creo que en conjunto soy un desastre.

14-He pensado en marcharme de casa.

19-Soy un buen hijo(a).

24-Me afectan tanto las opiniones negativas de mi familia sobre mí, que creo no poder soportarlo.

29-Busco problemas y conflictos con mi familia.

34-En la casa me exigen más de lo que me toca hacer.

39-Soy un miembro importante dentro de mi familia.

42-Mis malas notas son por la forma de dar clases y de evaluar del profesor.

44-En casa abusan de mí.

III.3.- Desempeño Académico: Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante. Responde fundamentalmente al rendimiento académico del adolescente de manera general y no solo al rendimiento en materias específicas. Incluye el cumplimiento de sus responsabilidades escolares expresado no solo en sus resultados docentes en las asignaturas, sino en la preparación para la obtención de dichos resultados y en su formación integral en correspondencia con las exigencias establecidas para el logro del fin de la educación en el nivel correspondiente a su edad y grado escolar.

2- Soy lento(a) para realizar mi trabajo escolar.

7- Me propongo prepararme más cuando no logro las notas esperadas, aunque eso implique sacrificios.

12-Soy bueno(a) resolviendo ejercicios matemáticos.

17-Tengo dificultades para escribir y leer con facilidad.

22-Frente a los fracasos escolares tiendo a desanimarme y a sentirme vencido(a).

27-Obtengo el resultado que espero en las evaluaciones que realizo.

III.5.- Autovaloración Global: Es una valoración global como persona. Es expresión del autoconocimiento global e incluye la capacidad de autocontrol ante situaciones de éxito o de fracaso, la organización y planificación de las acciones a través del establecimiento de metas.

15-No me entiendo bien a mi mismo(a).

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

25-Me gusta proponerme metas elevadas, y logro lo que me propongo.

37-Prefiero solo realizar tareas fáciles.

38-Me siento muy triste con facilidad ante el fracaso.

40-Soy capaz de organizarme para lograr mis objetivos.

45-Tiendo a explotarme y a no controlar mis emociones.

III.6.- Apariencia física: Responde fundamentalmente la percepción de las cualidades físicas, así como la afectación afectiva y reguladora en función de las valoraciones de los otros. Su evaluación se centra en el cuidado de la apariencia física y la regulación del comportamiento en función de ello, incluyendo características de la apariencia y cuidado del físico.

1- Tengo una apariencia física agradable.

6- Sufro cuando se burlan de mi físico.

11-No le agrado físicamente a los demás, por eso trato de que no se fijen en mí.

20-Deseo enfrentar la vida sin miedo.

21-Me cuido bien físicamente.

36-Me afecta emocionalmente que critiquen mi físico.

IV. JUSTIFICACIÓN EXPERIMENTAL:

IV.1. Distribución de la Muestra:

En el proceso de validación de la escala se trabajó con un total de 408 adolescentes de Secundaria Básica en Santa Clara, distribuidos por sexo y grado en un total de 3 escuelas. Los datos obtenidos como resultado de esta validación fueron generalizados al total de estudiantes adolescentes de Secundaria Básica en la ciudad de Santa Clara.

Las siguientes tablas muestran algunas características sociodemográficas de los adolescentes estudiados, las cuales nos resultaron de interés para la investigación, debido a la incidencia que estas pueden tener en la autovaloración como Formación Motivacional Compleja que se pretende evaluar con el instrumento.

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

Tabla 6. (A, B, C, D) Frecuencia de las variables sexo, edad, grado y escuela.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	220	53.9
Masculino	188	46.1
Total	408	100.0

(A)

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	121	29.7
13	153	37.5
14	134	32.8
Total	408	100.0

(B)

Grado	Frecuencia	Porcentaje
7mo	121	29.7
8vo	153	37.5
9no	134	32.8
Total	408	100.0

(C)

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Capitán	140	34.3
Eduardo Anoceto	129	31.6
Fe del Valle	139	34.1
Total	408	100.0

(D)

IV.2. Validación para la población cubana:

En el trabajo de diploma de Novoa (2011), se realizó una validación de criterio de expertos a un banco de ítems, tomados de algunas pruebas de autoconcepto como el C.A.G y el AF5, de verbalizaciones de los propios adolescentes en investigaciones realizadas con anterioridad, así como otros reactivos extraídos de un cuestionario elaborado y aplicado en una tesis doctoral sobre la autovaloración en adolescente, los que responden al componente regulador de la autovaloración en la etapa. (Peña, 2005)

Como resultados de este proceso de validación de expertos, atendiendo al contenido de los ítems, se obtuvo como principales resultados que la valoración fue muy favorable en sentido general, ya que en las cinco dimensiones (física, académica, social, familiar y global) quedaron seleccionados un conjunto importante de ítems con medidas estadísticas y valoraciones cualitativas que demostraban coincidencia entre los expertos. (Novoa, 2011)

Los ítems que recibieron sugerencias de cambios se excluyeron de la selección final, a pesar de que las modificaciones propuestas no estaban orientadas a los contenidos autovalorativos.

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

De los 133 ítems evaluados positivamente según el vocabulario, fueron nuevamente seleccionados 85 que tuvieran un coeficiente de variabilidad menor de 10, garantizando menor dispersión de los datos y por consiguiente una coincidencia mayor en el criterio favorable entre los expertos.

Este total se identificaron 10 ítems pertenecientes a la dimensión física, 18 a la académica, 27 a la social relacionada con los iguales, 17 a la social relacionada con la familia y 13 a la general o global. Este último filtraje se realizó partiendo de la necesidad de no hacer muy extensa la propuesta para aplicación, respaldado por valoraciones sobre la viabilidad del instrumento que sugerían este requisito. (Novoa, 2011) El criterio de los expertos fue favorable no solo en cuanto a determinar las dimensiones que evaluaban los ítems, sino que los indicadores de pronóstico presentaron alta coincidencia en valoraciones positivas que avalan futuras aplicaciones del instrumento en elaboración.

Para continuar con el proceso de validación se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la investigación de Novoa (2011), sometiendo el instrumento elaborado, a un juicio de profesionales, en cuanto al vocabulario del mismo. Fue evaluado por un total de 6 profesionales que presentaron en su totalidad un coeficiente de competencia alto. De ellos 3 son Doctores en Filología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas y 3 Doctores en Pedagogía del Instituto superior de Ciencias Pedagógicas de la misma provincia, que cumplieron con el requisito de haber trabajado anteriormente con adolescentes y de contar con al menos 30 años de experiencia en la labor educativa. Los señalamientos fundamentales citados por ellos fueron cambios en algunos vocablos que pudiesen resultar fuertes o desconocidos para los adolescentes atendiendo a la etapa, proponiéndose a un 33 % de los ítems de la prueba, siendo todos modificados.

- § El 17 % de los profesionales proponen cambios de palabras en los ítems 8, 11 y 14, ya que en su mayoría plantean que de esta forma el adolescente comprenderá mejor y con mayor facilidad el sentido de los que se le pregunta.
- § El 33 % de los profesionales proponen cambios de palabras en los ítems 17, 22 y 36.
- § El 50 % de los profesionales proponen cambios de palabras en los ítems 15, 23, 29 y 38 ya que de esta forma tiene un sentido más explícito el ítem.

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

- § El 67 % de los profesionales proponen cambios de palabras en los ítems 24, 25 y 35 para proporcionarle al adolescente una mayor comprensión del ítem.
- § El 100 % de los profesionales en los ítems 30 y 45 proponen cambios en las afirmaciones, ya que la propuesta en un inicio era muy extensa. De esta manera el adolescente entendería con facilidad lo que se le pregunta y no se perdería con lo extenso del enunciado.

Luego de las modificaciones realizadas a la Escala se decide determinar la confiabilidad y la validación de constructo de la técnica propuesta, para lo cual se realizó un pilotaje, aplicando el instrumento a una muestra de trabajo de la población de adolescentes del municipio de Santa Clara.

IV.3. Propiedades psicométricas:

Validez:

A la escala de autovaloración se le realizó una validación de constructo a través de un análisis factorial y la correlación de Tau-b Kendall, para confirmar la relación existente entre 36 reactivos de la prueba agrupados en 5 factores. Como resultados principales se obtuvieron que la mayoría de los ítems que componen los factores de la prueba correlacionan con altos niveles de significación, a excepción del ítem 6 del factor Apariencia Física.

Fiabilidad:

Para hallar la fiabilidad de la escala de autovaloración se aplicó el método del test-retest al total de los adolescentes de la muestra, al transcurrir un mes y medio de la primera aplicación. Como resultado se obtuvo que el instrumento presentó una alta fiabilidad, evidenciándose estabilidad.

Tabla 7. Técnica del test retest

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Z	.000(a)	-.638(b)	-1.280(b)	-.856(b)	-.548(c)
Sig.	.986	.524	.200	.392	.584

Consistencia:

La consistencia de la Escala (EAA, versión 1.0) se determinó a través del Coeficiente del alpha de Cronbach. Los resultados obtenidos muestran que existe un alpha general de .781 que se puede considerar como indicador de alta consistencia interna. Las dimensiones muestran variabilidad en cuanto a la consistencia interna, donde los factores Autovaloración global y Apariencia Física presentaron una consistencia más baja, quedando representados en la siguiente tabla:

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

Tabla 8. Coeficiente de consistencia interna.

Factores	Alpha de Cronbach	No de Items
Interacción con iguales	.703	7
Interacción con familia	.736	11
Desempeño académico	.624	6
Autovaloración global	.488	6
Apariencia física	.536	6
Total	.781	36

Varianza:

En cuanto a los análisis de varianza no se muestran diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas en relación con la puntuación de los adolescentes en la prueba. Lo anterior se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 9. Significación de la varianza entre las variables sociodemográficas y las respuestas brindadas por los adolescentes

Variables Sociodemográficas	Interacción con Iguales	Interacción con Familia	Desempeño Académico	Autovaloración Global	Apariencia Física
Sexo	.366	.107	.052	.375	.899
Grado	.261	.537	.877	.100	.004
Edad	.261	.537	.877	.100	.004
Escuela	.006	.182	.125	.053	.853
Estado civil de los padres	.842	.294	.627	.452	.901
Nivel ocupacional de la madre	.809	.938	.229	.733	.429
Nivel ocupacional del padre	.922	.393	.427	.178	.406

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

IV.4. Dimensionalidad mediante el análisis factorial exploratorio.

Análisis Factorial por componentes principales y rotación Varimax.

<u>Reactivos</u>	f1	f2	f3	f4	f5
3-Tengo facilidad para hacer amigos.	.627				
8-Me siento rechazado(a) por mi grupo.	.581				
13-Soy tan sociable como quiero ser.	.461				
23-Busco relacionarme bien con los demás.	.349				
28-Tengo dificultades en la comunicación con mis compañeros.	.712				
33-Tengo el éxito que espero en las relaciones con mis compañeros.	.656				
43-Mis amigos me consideran una persona alegre.	.516				
4-Mis padres me comprenden bien.		.745			
9-Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.		.756			
14-He pensado en marcharme de casa.		.583			
19-Soy un buen hijo(a).		.556			
24-Me afectan tanto las opiniones negativas de mi familia sobre mí, que creo no poder soportarlo.		.370			
39-Soy un miembro importante dentro de mi familia.		.345			
10-Creo que en conjunto soy un desastre		.407			
29-Busco problemas y conflictos con mi familia.		.309			
34-En la casa me exigen más de lo que me toca hacer.		.617			
42-Mis malas notas son por la forma de dar clases y de evaluar del profesor.		.424			
44-En casa abusan de mí.		.629			
2-Soy lento(a) para realizar mi trabajo escolar.			.580		
7-Me propongo prepararme más cuando no logro las notas esperadas, aunque eso implique sacrificios			.326		
12-Soy bueno(a) resolviendo ejercicios matemáticos.			.689		
27-Obtengo el resultado que espero en las evaluaciones que realizo.			.702		
22-Frente a los fracasos escolares tiendo a desanimarme y a sentirme vencido(a).			.654		
17-Tengo dificultades para escribir y leer con facilidad.			.739		

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

25-Me gusta proponerme metas elevadas, y logro lo que me propongo.	-.433
40-Soy capaz de organizarme para lograr mis objetivos.	-.492
45-Tiendo a explotarme y a no controlar mis emociones.	.645
15-No me entiendo bien a mi mismo(a).	.714
37-Prefiero solo realizar tareas fáciles.	.514
38-Me siento muy triste con facilidad ante el fracaso.	.459
11-No le agrado físicamente a los demás, por eso trato de que no se fijen en mí.	.422
20-Deseo enfrentar la vida sin miedo.	.731
21-Me cuido bien físicamente.	.421
1-Tengo una apariencia física agradable.	.638
6-Sufro cuando se burlan de mi físico.	.740
36-Me afecta emocionalmente que critiquen mi físico.	.761

Encontramos bien definidos los factores interacción con iguales, interacción con familia y desempeño académico; mientras que los correspondientes a la autovaloración global y apariencia física se configuran coherentemente desde el punto de vista psicológico. En el factor 2 se agrupan afirmaciones referidas a la interacción familiar a las cuales le queda añadido el ítem 10 (creo que en conjunto soy un desastre) que se relaciona con la autopercepción de los adolescentes en este contexto.

En el factor 4 ocurre un caso similar cuando se agrupa el reactivo 37 (prefiero solo realizar tareas fáciles), el cual se relaciona con una regulación orientada a evitar situaciones que pongan en riesgo la propia autovaloración, y consideramos que puede relacionarse con la dimensión global al considerar esta actividad de estudio como una de las importantes en la etapa. El factor 5, por su parte, agrupa afirmaciones vinculadas con la apariencia física y el aspecto del adolescente, pero se le añade el reactivo 20 (Deseo enfrentar la vida sin miedo) que pertenecía a la dimensión global y pasa al factor apariencia física, lo que guarda sentido si se parte de que a raíz de los cambios puberales la autoimagen corporal es una de las principales preocupaciones de los adolescentes.

El resto de los ítems conformaron 8 factores muy débiles donde existe poco o nula agrupación entre ellos.

Segunda Parte

I. MATERIALES

Los materiales que se necesitan para la aplicación y corrección de la escala de autovaloración para adolescentes son los siguientes:

- Manual
- Protocolo de la escala (Ver adjunto al manual)
- Plantilla de calificación

II. INSTRUCCIONES

Antes de la aplicación de la técnica, se debe establecer un ambiente favorable para el desarrollo de la actividad. Es necesario motivar a los sujetos, pedirles su apoyo, cooperación y sinceridad, asegurándoles la confidencialidad y privacidad de los resultados que se obtengan luego de la aplicación.

Se le explica a la persona la importancia que tiene su participación y se le informa que de esta manera se les podrá conocer para ayudarlos más y mejor.

Luego se leen las instrucciones que aparecen en el protocolo de la escala y se comprueba que todos hayan comprendido con claridad los requisitos de la tarea.

III. CORRECCIÓN

La corrección de la escala de autovaloración para adolescentes (E.A.A, versión 1.0) que aparece en la Tabla 10 evidencia la calificación por puntos en cada ítem en función del sentido positivo o negativo en que se encuentran formulados.

Para interpretar los resultados debe hacerse una sumatoria del valor de cada ítem de acuerdo a la respuesta ofrecida por el adolescente. Debe obtenerse una puntuación total y una puntuación por factores.

Tabla 10. Calificación por reactivos.

Ítem	Nunca	PocasVeces	Algunas Veces	Frecuentemente	Siempre
1	1	2	3	4	5
2	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	5	4	3	2	1
7	1	2	3	4	5
8	5	4	3	2	1
9	1	2	3	4	5
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	1	2	3	4	5
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	5	4	3	2	1
23	1	2	3	4	5
24	5	4	3	2	1
25	1	2	3	4	5
26	5	4	3	2	1

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

27	1	2	3	4	5
28	5	4	3	2	1
29	5	4	3	2	1
30	1	2	3	4	5
31	1	2	3	4	5
32	5	4	3	2	1
33	1	2	3	4	5
34	5	4	3	2	1
35	5	4	3	2	1
36	5	4	3	2	1
37	5	4	3	2	1
38	5	4	3	2	1
39	1	2	3	4	5
40	1	2	3	4	5
41	5	4	3	2	1
42	5	4	3	2	1
43	1	2	3	4	5
44	5	4	3	2	1
45	5	4	3	2	1

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

IV. Baremos:

		Interacción con Iguales	Interacción con Familia	Desempeño Académico	Autovaloración Global	Apariencia Física
N	Valido	408	408	408	408	408
Media		30,08	47,49	23,04	21,45	25,13
Error típico de asimetría		,238	,336	,209	,212	,188
Mediana		31,00	49,00	24,00	22,00	26,00
Moda		35	53	22	22	26
Desviación típica		4,800	6,789	4,220	4,291	3,791
Varianza		23,043	46,088	17,805	18,410	14,374
Percentiles	10	23,00	38,00	17,00	16,00	20,00
	20	26,00	42,00	19,00	18,00	22,00
	25	28,00	44,00	20,00	18,00	23,00
	30	29,00	46,00	21,00	19,00	24,00
	40	30,00	48,00	22,00	21,00	25,00
	50	31,00	49,00	24,00	22,00	26,00
	60	32,00	51,00	25,00	23,00	27,00
	70	33,00	52,00	26,00	24,00	28,00
	75	34,00	53,00	26,00	25,00	28,00
	80	34,00	53,00	27,00	25,00	28,20
	90	35,00	54,00	28,00	27,00	30,00

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

V. Protocolo de la Escala de Autovaloración para Adolescentes

Nombre: **Sexo:**.....

Apellidos:..... **grupo:**.....

Centro:..... **Curso:**.....

Instrucciones:

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una **x** en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Ítems	Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Frecuente mente	Siempre
1- Tengo una apariencia física agradable.					
2- Soy lento(a) para realizar mi trabajo escolar.					
3- Tengo facilidad para hacer amigos.					
4- Mis padres me comprenden bien.					
5- Soy una buena persona.					
6- Sufro cuando se burlan de mi físico.					
7- Me propongo prepararme más cuando no logro las notas esperadas, aunque eso implique sacrificios					
8- Me siento rechazado(a) por mi grupo.					
9- Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.					
10- Creo que en conjunto soy un desastre.					
11- No le agrado físicamente a los demás, por eso trato de que no se fijen en mí.					
12- Soy bueno(a) resolviendo ejercicios matemáticos.					
13- Soy tan sociable como quiero ser.					
14- He pensado en marcharme de casa.					
15- No me entiendo bien a mi mismo(a).					
16- Busco actividades que exijan de mis habilidades físicas.					
17- Tengo dificultades para escribir y leer con facilidad.					
18- Me disgusta mucho que mis amigos me lleven la contraria.					

Manual de la E.A.A (versión 1.0)

19- Soy un buen hijo(a).					
20- Deseo enfrentar la vida sin miedo.					
21- Me cuido bien físicamente.					
22- Frente a los fracasos escolares tiendo a desanimarme y a sentirme vencido(a).					
23- Busco relacionarme bien con los demás					
24- Me afectan tanto las opiniones negativas de mi familia sobre mí, que creo no poder soportarlo.					
25- Me gusta proponerme metas elevadas, y logro lo que me propongo.					
26- Me siento incapaz de mejorar mi condición física.					
27- Obtengo el resultado que espero en las evaluaciones que realizo.					
28- Tengo dificultades en la comunicación con mis compañeros.					
29- Busco problemas y conflictos con mi familia.					
30- Cuando me señalan los errores reconozco mi equivocación.					
31- Soy fuerte físicamente.					
32- Merezco más de lo que me reconocen en la escuela.					
33- Tengo el éxito que espero en las relaciones con mis compañeros.					
34- En la casa me exigen más de lo que me toca hacer.					
35- No acepto opiniones negativas de los demás acerca de mi persona.					
36- Me afecta emocionalmente que critiquen mi físico.					
37- Prefiero solo realizar tareas fáciles.					
38- Me siento muy triste con facilidad ante el fracaso.					
39- Soy un miembro importante dentro de mi familia.					
40- Soy capaz de organizarme para lograr mis objetivos.					
41- No soy bueno(a) en las actividades deportivas.					
42- Mis malas notas son por la forma de dar clases y de evaluar del profesor.					
43- Mis amigos me consideran una persona alegre.					
44- En casa abusan de mí.					
45- Tiendo a explotarme y a no controlar mis emociones.					

Conclusiones

Conclusiones

- v La escala de autovaloración para adolescentes (EAA, versión 1.0) mostró resultados aceptables en sentido general en el proceso de validación realizado, obteniéndose una validez de constructo que refleja 5 factores con más de la mitad de la varianza, los que mostraron consistencia interna y estabilidad.
- v Los cambios sugeridos por los especialistas fueron incorporados, generando pequeñas transformaciones en la escala para un mejor ajuste al vocabulario de los adolescentes.
- v El pilotaje realizado confirmó que la propuesta de escala era comprensible desde todos los elementos de su estructura, en función del objetivo que pretende evaluar cada reactivo y desde el lenguaje y redacción.
- v Se obtuvieron 5 factores con agrupaciones entre 6 y 11 reactivos, los que se definieron como: Interacción con iguales, Interacción familiar, Desempeño académico, Autovaloración global y Apariencia física.
- v La totalidad de los 5 factores mostró una alta confiabilidad, donde tres de ellos evidencian una fuerte consistencia y estabilidad, y en los dos restantes fue aceptable.
- v Al no presentarse diferencias significativas para la mayoría de los factores respecto a las variables sociodemográficas sexo, grado, edad, escuela, estado civil de los padres y nivel ocupacional de los mismos, se elaboraron los baremos desde una perspectiva de totalidad.
- v Se confeccionó una propuesta inicial de manual de uso para la escala de autovaloración que incluye los fundamentos teóricos, características del instrumento, instrucciones para la aplicación del mismo y los resultados del análisis psicométrico para la muestra estudiada.

Recomendaciones

Recomendaciones

Teniendo en cuenta la relevancia que aporta la validación de la Escala de Autovaloración de Adolescentes en el contexto cubano, se propone:

- v Realizar un análisis factorial confirmatorio a la escala de autovaloración para adolescentes (E.A.A, versión 1.0) con otra muestra de adolescentes en el municipio.
- v Extender el análisis psicométrico de la escala de autovaloración para adolescentes (EAA. Versión 1.0) a la población cubana con muestras de occidente, centro y oriente del país en la continuidad del proceso de validación.
- v Ampliar la validación de la escala de autovaloración para adolescentes (EAA. Versión 1.0) a otras subetapas de la adolescencia.
- v Realizar las modificaciones necesarias al manual del EAA, versión 1.0 que puedan emerger de los resultados de futuras aplicaciones a otras muestras.

Referencias

Referencias

Alonso, A. Á. (2003). *Selección de lectura de psicodiagnóstico*. La Habana.

Aliaga, J. (2008). *Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez*.

Amezcu, J.A., Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*. 16 (2), 207-214.

Caso, J; Hernández-Guzmán, L. (2011) Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*. 10(2) ISSN1657-9267.

Cerda, E. (1972). *Psicometría general*. Barcelona: Herder.

Coll, C. y otros (2001). *Desarrollo Psicológico y educación: psicología de la educación escolar*. Madrid.

Cox-Jules, C. (2010). "Estudio de la confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto CAG (Versión 1.0) en adolescentes de la Secundaria Básica "Ernesto Guevara". Tesis de Licenciatura, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests: pp. 297-334.

Referencias

Cronbach, L. (1990). *Fundamentos de la exploración psicológica*. . Madrid.

Domínguez, L. (1999). ¿Yo, si mismo o autovaloración? *Revista cubana de Psicología*, 16 (1), 3-7.

Domínguez, L; Ibarra, L y Fernández, L (2003). *Psicología del desarrollo adolescencia y juventud: selección de lecturas*. La Habana. Félix Varela

Erikson, E. (1986). *Sociedad y Adolescencia*. México.

Fernández- Ballesteros, R. (2004). *La Evaluación Psicológica: conceptos, método y estudio de casos*. Madrid.

Fernández, L. (2005). *Pensando en la Personalidad*. La Habana.

García,B. (2001) *Manual del cuestionario de autoconcepto C.A.G versión 1.0*. Madrid, EOS.

George, D. M., P (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update Boston.

Referencias

González, D. A., K (2009). *Bases de una estrategia de intervención psicológica en mujeres mastectomizadas dirigida a potenciar la autovaloración* Tesis de Licenciatura, Universidad Central Martha Abreu de Las Villas.

González, F. L. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana.

González, F. L. (1987). *La adecuación de la autovaloración y su significación psicológica en Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana.

González, F. L. (1996). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana.

González, J., A., Núñez, J.C., González, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotema*, 9(2), 271- 289.

Hernández, R., Fernández- Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México.

Ledesma, J. G. (1977). *Psicología del aprendizaje: Teorías*. México.

Referencias

- Lord, F. M. N., M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA..
- Molina, I. (2011). *Validación concurrente del test de autoconcepto (C.A.G versión 1.0) en adolescentes cubanos*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid.
- Muñiz, J. (2010). *Las teorías de los tests: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems*. España. **31**: pp. 57-66.
- Novoa, M. (2011). *Elaboración de un cuestionario para la autovaloración en adolescentes: criterio de expertos*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas.
- Peña, Y. (2005) *Alternativa didáctica para elevar el nivel de desarrollo de la autovaloración del bachiller sobre su desempeño escolar*. Tesis Doctoral, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" La Habana.
- Peñate, W., & Gonzalez, P (2009) *Técnicas de exploración*.
- Pérez-Gil, J. A. C. M., S; Moreno Rodríguez, R (2000) *Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*.

Referencias

- Pons, Díez, X (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructural. *Revista de Humanidades*. 10(1) 135-154.
- Prieto, G. D., Ana R. . (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo* , 31, from <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf>.
- Ruiz Bolívar, C. (2010) *Validez*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación , pp 2.
- Sánchez, F. (1998). *Psicología Social*. Madrid.
- Segura, L. (2008). *Autoconcepto en adolescentes y sus diferencias entre género*. Recuperado el 24 de enero de 2011, de <http://www.superiordepsicologia.com/>
- Siegel, S (1987). *Diseño experimental no paramétrico* edición revolucionaria.

Anexos

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

El estudio que se le realizará a los adolescentes persigue como objetivo validar una escala de autovaloración en adolescentes cubanos. Para ello se aplicará la técnica en dos ocasiones a los estudiantes para obtener resultados confiables. La frecuencia de los encuentros será de 1 a 2 sesiones por semana en el horario de la tarde, en el marco de la institución escolar. Los resultados serán entregados por escrito luego de la culminación del estudio. Si usted está de acuerdo con lo anteriormente planteado en el documento puede proceder a depositar su firma al final del mismo.

Firma del Director del centro

Anexo 1:

Cuestionario para evaluar el coeficiente de competencia de los profesionales respecto a la propuesta de escala para la evaluación de la autovaloración

Datos Generales

Nombre:

Categoría docente y científica:

Años de experiencia como profesional:

Institución donde labora:

Introducción.

Compañero(a): En el marco de una investigación doctoral sobre la intervención psicoeducativa para estimular la autovaloración en la etapa de la adolescencia, nos hemos propuesto como tarea perfeccionar la evaluación psicológica de la esta formación motivacional compleja para el contexto cubano, mediante el diseño de un nuevo instrumento del tipo cuestionario de autodescripción. Se considera la importancia de evaluarlo por juicio de profesio con el objetivo de aplicarlo en condiciones favorables, minimizando incongruencias para contribuir a su mejora antes de su implementación. En este sentido usted ha sido elegido como candidato, y a partir de su disposición, es necesaria una autovaloración de los niveles de información y argumentación que posee sobre el tema en cuestión.

Agradecemos su colaboración de antemano.

Instrucciones.

1. Marque con una X, en la escala de 1 a 10 que se muestra a continuación, el valor que corresponde con el grado de conocimiento o información que tiene sobre la autovaloración dentro de las características del desarrollo del adolescente, donde 1 representa desconocimiento y 10 amplios conocimientos.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Realice una autovaloración de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre la autovaloración del adolescente según la tabla que se muestra a continuación. Puede incluir comentarios que considere necesario realizar.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo	Comentario
1. Conocimiento sobre las características del adolescente				
2. Análisis de la literatura sobre la autovaloración del adolescente				
3. Investigación y participación en eventos nacionales e internacionales sobre la temática de la psicología del adolescente				

Tabla patrón para calcular el coeficiente de argumentación de los profesionales.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
1. Conocimiento sobre las características del adolescente	20	16	10
2. Análisis de la literatura sobre la autovaloración del adolescente	10	8	5
3. Investigación y participación en eventos nacionales e internacionales sobre la temática de la psicología del adolescente	10	8	5
Total	40	32	25

Escala de valoración para la evaluación del coeficiente de argumentación del profesional.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
1. Conocimiento sobre las características del adolescente	Amplio conocimiento del tema	Conocimiento parcial del tema	Escaso conocimiento del tema
2. Análisis de la literatura sobre la autovaloración del adolescente	Amplia consulta de fuentes de información sobre la temática que emplea sistemáticamente en su actividad profesional	Consulta de fuentes de información sobre la temática que emplea sistemáticamente en su actividad profesional	Escasa consulta de fuentes de información sobre la temática que emplea sistemáticamente en su actividad profesional
3. Investigación y participación en eventos nacionales e internacionales sobre la temática de la psicología del adolescente	Tener como alguna línea de investigación, la psicología del adolescente; así como participación en eventos con trabajos sobre esta temática	Haber realizado o asesorado alguna investigación sobre la psicología del adolescente; con participación en algún evento con trabajos sobre esta temática	Nunca haber investigado o asesorado en el tema de la psicología del adolescente.

Anexo 2:

Protocolo de la Escala de Profesionales:

Instrucciones:

A continuación le presentamos un conjunto de posibles ítems elaborados para conformar un cuestionario que evalúe la autovaloración en adolescentes, desde una perspectiva multidimensional. Los posibles ítems están enunciados tanto en sentido positivo como negativo, atendiendo a las exigencias en la elaboración de estos tipos de instrumentos.

Necesitamos que determine en cada ítem el ajuste al vocabulario del adolescente cubano, según su contenido.

Su evaluación la reflejará a través de una escala del 0 al 6, donde el 0 significa ninguna relación y 6 total relación con la dimensión. Debe utilizar la escala para cada dimensión. En los casos en que la evaluación otorgada según vocabulario no sea la máxima, precise la o las palabras que Ud. sugeriría cambiar por las existentes.

Agradecemos su participación.

Ítems	Puntuación (0-6)	Propuesta de Cambios
1- Tengo una apariencia física agradable.		
2- Soy lento(a) para realizar mi trabajo escolar.		
3- Tengo facilidad para hacer amigos.		
4- Mis padres me comprenden bien.		
5- Soy una buena persona.		
6- Sufro cuando se burlan de mi físico.		
7- Me propongo prepararme más cuando no logro las notas esperadas, aunque eso implique sacrificios		
8- Me siento rechazado(a) por mi grupo.		
9- Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.		
10- Creo que en conjunto soy un desastre.		
11- No le agrado físicamente a los demás, por eso trato de que no se fijen en mí.		
12- Soy bueno(a) resolviendo ejercicios matemáticos.		
13- Soy tan sociable como quiero ser.		
14- He pensado en marcharme de casa.		
15- No me entiendo bien a mi mismo(a).		
16- Busco actividades que exijan de mis habilidades físicas.		
17- Tengo dificultades para escribir y leer con facilidad.		
18- Me disgusta mucho que mis amigos me lleven la contraria.		
19- Soy un buen hijo(a).		
20- Deseo enfrentar la vida sin miedo.		
21- Me cuido bien físicamente.		
22- Frente a los fracasos escolares tiendo a desanimarme y a sentirme vencido(a).		
23- Busco relacionarme bien con los demás		
24- Me afectan tanto las opiniones negativas de mi familia sobre mí, que creo no poder soportarlo.		
25- Me gusta proponerme metas elevadas, y logro lo que me propongo.		
26- Me siento incapaz de mejorar mi condición física.		
27- Obtengo el resultado que espero en las evaluaciones que realizo.		
28- Tengo dificultades en la comunicación con mis compañeros.		
29- Busco problemas y conflictos con mi familia.		

Anexos

30- Cuando me señalan los errores reconozco mi equivocación.		
31- Soy fuerte físicamente.		
32- Merezco más de lo que me reconocen en la escuela.		
33- Tengo el éxito que espero en las relaciones con mis compañeros.		
34- En la casa me exigen más de lo que me toca hacer.		
35- No acepto opiniones negativas de los demás acerca de mi persona.		
36- Me afecta emocionalmente que critiquen mi físico.		
37- Prefiero solo realizar tareas fáciles.		
38- Me siento muy triste con facilidad ante el fracaso.		
39- Soy un miembro importante dentro de mi familia.		
40- Soy capaz de organizarme para lograr mis objetivos.		
41- No soy bueno(a) en las actividades deportivas.		
42- Mis malas notas son por la forma de dar clases y de evaluar del profesor.		
43- Mis amigos me consideran una persona alegre.		
44- En casa abusan de mí.		
45- Tiendo a explotarme y a no controlar mis emociones.		

Anexo 3:

Protocolo de la entrevista estructurada

Datos Generales:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Centro de Estudios:

Preguntas:

- 1- ¿Comprende las preguntas que se le ofrecen en la prueba?
- 2- ¿En cuales preguntas le resultó más difícil la comprensión?
- 3- ¿Qué sugerencias puede ofrecer en vistas a una mejor comprensión de las preguntas de la prueba?

Anexo 4:

Tablas de correlaciones de los reactivos agrupados en factores.

Correlaciones de los reactivos del factor 1

Interacción con Iguales	Item 3.	Item 8	Item 13	Item 23	Item 28.	Item 33	Item 43
Item 3		,241**	,334**	,317**	,299**	,290**	,290**
Item 8			,213**	,212**	,373**	,280**	,274**
Item 13				,248**	,264**	,284**	,274**
Item 23					,300**	,255**	,281**
Item 28						,390**	,295**
Item 33							,320**
Item 43							

Correlaciones de los reactivos del factor 2

[illegible]

Correlaciones de los reactivos del factor 3

Desempeño Académico	Item 2.	Item 7.	Item 12	Item 17	Item 22	Item 27
Item 2		,190**	,265**	,270**	,199**	,312**
Item 7			,155**	,089*	-,019	,178**
Item 12				-,008	,091*	,325**
Item 17					,146**	,153**
Item 22						,176**
Item 27						

Correlaciones de los reactivos del factor 4

Autovaloración Global	Item 15	Item 25	Item 37	Item 38	Item 40	Item 45
Item 15		,025	,118**	,051	,103*	,132**
Item 25			,115**	,095*	,350**	,021
Item 37				,099*	,115**	,112**
Item 38					,069	,190**
Item 40						,013
Item 45						

Correlaciones de los reactivos del factor 5

Apariencia Física	Item 1	Item 6	Item 11	Item 20	Item 21	Item 36
Item 1		,061	,158**	,127**	,244**	,057
Item 6			,208**	,008	,030	,424**
Item 11				,082	,140**	,230**
Item 20					,242**	,116**
Item 21						,038
Item 36						