

Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



Construcción y validación de una escala de autoestima en la clase de lengua extranjera

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Pablo Antonio Cano Jiménez

Fecha de lectura: 25 de julio de 2022

Bajo la dirección del doctor:

Fernando David Rubio Alcalá

Huelva, 2022



Universidad de Huelva

Departamento de Filología Inglesa



Construcción y Validación de una Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Pablo Antonio Cano Jiménez

Bajo la dirección del doctor:

Fernando D. Rubio Alcalá

Huelva, 2022

UNIVERSIDAD DE HUELVA
Programa Oficial de Doctorado de Lenguas y Culturas
Línea de Investigación 6. Traducción, Culturas y Enseñanzas de las Lenguas



**CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE
AUTOESTIMA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

PABLO ANTONIO CANO JIMÉNEZ

TESIS DOCTORAL

Director:

Dr. Fernando D. Rubio Alcalá
Universidad de Huelva
Facultad de Humanidades
Departamento de Filología Inglesa

2022

Este trabajo de tesis está redactado en español. No obstante, se ha añadido el resumen, la introducción, la discusión y las conclusiones en inglés para la mención de doctorado internacional. Las referencias bibliográficas han sido redactadas únicamente en inglés.

En aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23/3/2007) toda referencia a personas, colectivo, cargos académicos, etc. cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia a ambos géneros, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como hombres.

Así, aunque este trabajo se ha realizado utilizando el plural genérico para favorecer la lectura de este; el autor expresa su sensibilidad ante la importancia del uso del mismo.

Learning something new everyday is what

life is really all about

(Thomas Arthur Manhart)

Agradecimientos

En este espacio quiero agradecer especialmente a aquellas personas e instituciones que han hecho posible la culminación de este trabajo.

En primer lugar, quiero expresar mi gran y sincero agradecimiento a mi director de tesis Dr. Fernando D. Rubio Alcalá, profesor titular del Departamento de Filología Inglesa y director de Política Lingüística de la Universidad de Huelva, que con sus conocimientos, consejos y orientaciones me han ayudado en la elaboración de ese proyecto y me han servido de guía a través de cada una de las etapas de la investigación para alcanzar los resultados esperados.

De igual forma, agradezco a mi tutor y director del programa de Lenguas y Culturas de la Universidad de Huelva, el Dr. Luis Zenón Martínez que, gracias a la coordinación y apoyo me ha ayudado en el desarrollo de mi trabajo durante mi etapa como estudiante de doctorado.

También, agradecer a Carlos Gouveia, profesor y director del Departamento de Estudios Ingleses de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Lisboa, por acogerme durante una estadía en su institución y brindarme todos los recursos y herramientas que fueron necesarios para llevar a cabo la parte del proceso de investigación allí realizado.

Además, quiero expresar mi gratitud al Dr. Danilo Madrigal (RIP) de la Unan-Managua, Nicaragua, con quien me unió una gran amistad, tras mi estancia en Nicaragua para trabajar juntos en el diseño de un Centro de Idiomas y Culturas (CIC) en su universidad.

De igual manera y de forma significativa mis agradecimientos a la Universidad de Huelva, por haberme brindado tantas oportunidades, aprendizajes y enriquecerme en valiosos conocimientos que hicieron que pueda crecer día a día como profesional.

Por último, a mi familia, por haberme dado la oportunidad de formarme y haber confiado en mí, siendo un apoyo para mí durante todo este tiempo de trabajo.

Finalmente, a todas las personas que han hecho posible y han permitido realizar el proceso investigador que aquí se presenta.

Muchas gracias a todos.

Resumen

Introducción: La autoestima es un factor que influye determinantemente en las percepciones, conductas y actitudes de las personas en el plano personal, social y académico. Tal influencia ha sido identificada concretamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, hay pocos estudios previos y no existen herramientas específicas de dicho contexto que permitan conocer el estado de la cuestión con profundidad.

Justificación y Objetivo: Siendo la autoestima un factor que desempeña una influencia considerable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no existe hasta la fecha una herramienta validada que diagnostique los niveles de autoestima de los estudiantes para el contexto específico de la clase de lengua extranjera. Por tanto, el objetivo de esta tesis doctoral es estudiar el constructo de autoestima, y construir y validar una escala de medida del constructo de la autoestima en dicho contexto.

Metodología: Este estudio se ha secuenciado en diez pasos que guían el proceso de construcción y validación de la escala (Boateng et al., 2018 y Muñoz y Fonseca-Pedrero, 2019). Tras abordar la conceptualización de autoestima y sus aspectos teóricos se procedió a conformar un modelo teórico. Dicho modelo fue operativizado para identificar las dimensiones y sus respectivos factores, de cara a elaborar la escala de medición de autoestima con la mayor validez de contenido posible. La escala fue analizada por un grupo de expertos y sometida a estudio empírico para depurar los ítems mediante una prueba piloto. Una vez construida la versión primera de la escala se procedió al estudio de fiabilidad con una muestra de 252 hablantes nativos de español que estudiaban idiomas en contextos formales o informales. Una nueva depuración de ítems o factores mediante análisis factorial confirmatorio dio lugar a la versión definitiva de la escala, denominada Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE).

Resultados: Se identificaron tres dimensiones: competencia en la lengua, desempeño de habilidades o tareas y apoyo social percibido. El coeficiente de confiabilidad de la prueba fue $\omega = .92$. El análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó un ajuste aceptable del modelo de estructura tridimensional de 10 ítems.

Conclusiones: El instrumento EACLE podría ser una herramienta útil para evaluar la autoestima de los estudiantes en la clase de idioma. Se añaden las implicaciones, limitaciones y direcciones para la investigación futura.

Palabras claves: autoestima, autoconcepto, dimensión, escala, lengua extranjera, validación.

Abstract

Introduction: Self-esteem is a factor that has a decisive influence on people's perceptions, behaviors and attitudes on a personal, social and academic level. Such influence has been specifically identified in the process of teaching and learning a foreign language; however, there are few previous studies and there are no specific tools in this context that allow us to know the state of the question in depth.

Justification and Objective: Being self-esteem a factor that plays a considerable influence on the teaching and learning processes, to date there is no validated tool that diagnoses the levels of self-esteem of students for the specific context of the foreign language class. Therefore, the objective of this doctoral dissertation is to study the construct of self-esteem, and to construct and validate a scale for measuring the construct of self-esteem in that context.

Methodology: This study has been sequenced in ten steps that guide the scale construction and validation process (Boateng et al., 2018 and Muñiz and Fonseca-Pedrero, 2019). After addressing the conceptualization of self-esteem and its theoretical aspects, it proceeded to form a theoretical model. This model was operationalized to identify the dimensions and their respective factors, in order to develop the self-esteem measurement scale with the highest possible content validity. The scale was analyzed by a group of experts and subjected to an empirical study to refine the items through a pilot test. Once the first version of the scale was constructed, a reliability study was carried out with a sample of 252 native Spanish speakers who studied languages in formal or informal contexts. A new refinement of items or factors using confirmatory factor analysis gave rise to the final version of the scale, called the Self-Esteem Scale in the Foreign Language Class (SEFLS).

Results: Three dimensions were identified: Language proficiency, performance of skills or tasks, and perceived social support. The reliability coefficient of the test was $\omega = .92$. Confirmatory factor analysis (CFA) yielded an acceptable fit of the 10-item three-dimensional structure model.

Conclusions: The SEFLS instrument could be a useful tool to assess students' self-esteem in language class. Implications, limitations, and directions for future research are added.

Keywords: self-esteem, self-concept, dimension, scale, foreign language, validation.

Contenido

Introducción	18
Introduction	24
PRIMER BLOQUE. MARCO TEÓRICO	30
Capítulo 1. Conceptualización de la Autoestima	30
1.1. Principales Teorías y Perspectivas sobre la Autoestima	30
1.2. Aclaración de Términos Afines.....	45
1.3. Desarrollo de la Autoestima en la Persona.....	50
1.4. Dimensiones y Grados del Autoconcepto	61
Capítulo 2. Autoestima e Instrumentos de Medida	76
2.1. Autoestima y su Medición en el Aprendizaje de Idiomas.....	82
Capítulo 3. Implicaciones de la Autoestima en el Ámbito Educativo y Clase de Lengua Extranjera	85
3.1. Afectividad y Aprendizaje de Idiomas.....	85
3.2. La Autoestima en el Ámbito Académico	87
3.3. La Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera	90
3.4. Recomendaciones para Potenciar los Niveles de Autoestima en el Aula ...	91
Capítulo 4. Fundamentación Teórica sobre la Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera: Perspectiva Multidimensional	96
4.1. Autoconcepto en la Clase de Lengua Extranjera	97
4.2. Hacia un Modelo de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera.....	102
4.3. La Competencia en la Lengua.....	107
4.4. Desempeño de las Tareas Mediante el Uso de las Destrezas.....	110
4.5. Apoyo Social Percibido.....	111
4.5. Orientación Hacia el Aprendizaje	112
Capítulo 5. Construcción de un Instrumento de Medida en Psicología	118
5.1. La Muestra.....	126
5.2. La Fiabilidad	135
5.3. La Validez	145
SEGUNDO BLOQUE. MARCO METODOLÓGICO	158
Capítulo 6. Proceso de Construcción de la Escala	158
6.1. Marco General.....	158
6.2. Desarrollo de los Ítems	160
6.2.1. Delimitación de la Autoestima.....	160

6.2.2. Dimensionalidad de la Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera	161
6.2.3. Elaboración de Ítems	163
6.3. Desarrollo de la Escala	165
6.3.1. Validación Interjueces	165
6.3.2. Edición	170
6.3.3. Estudio Piloto	171
6.3.4. Aplicación de la Prueba.....	174
6.4. Estimación y Formato de la Escala.....	175
6.4.1. Propiedades Psicométricas	175
6.4.2. Baremación e Interpretación de las Puntuaciones.....	178
6.4.3. Versión Definitiva de la Escala.....	179
TERCER BLOQUE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	181
Discusión.....	181
Discussion	185
Conclusiones.....	189
Limitaciones de Estudio.....	190
Futuras Líneas de Investigación	191
Conclusions	193
Study Limitations.....	194
Future Lines of Research	194
References.....	197
Anexos.....	212
Anexo I. Elaboración Inicial de Ítems.	212
Anexo II. Segunda Ronda en la Elaboración de Ítems	216
Anexo III. Tercera Depuración de Dimensiones e Ítems.....	220
Anexo IV. Hoja de Observación	222
Anexo V. 24 Ítems de la Versión Experimental de la EACLE.....	225
Anexo VI. Informe Fase Piloto.....	226
Anexo VII. Encuesta Informatizada de la EACLE en la Fase de Pilotaje.....	230
Anexo VIII. Versión Informatizada en el Proceso de Validación de la EACLE.....	234
Anexo IX. Gráficos de Frecuencia de la Muestra de Aplicación	238
Anexo X. Estadísticos de Frecuencia de la Aplicación de la Escala	243
Anexo XI. Análisis Factorial Confirmatorio	267
AFC de la EACLE Versión Experimental con 24 Ítems.....	267

AFC de la EACLE Versión con 12 Ítems	271
AFC de la EACLE Versión Final con 10 Ítems	274
Anexo XII. Factores y Ejes del Autoconcepto Evaluados en la Escala.....	277
Anexo XIII. Versión Inglesa de la EACLE	280

Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de elaboración de la escala.	21
Figura 2. Matriz de significado de autoestima de dos factores.	69
Figura 3. Matriz de significado de la autoestima con tipos y niveles básicos.....	70
Figura 4. Modelo integrado de los tipos y niveles de autoestima..	74
Figura 5. Modelo visual de las interrelaciones entre los constructos claves del yo en el aprendizaje de lengua extranjera..	99
Figura 6. Esquema del autoconcepto académico en la clase de lengua extranjera.....	101
Figura 7. Esquema neurogenerativo de la concepción del autoconcepto y la autoestima..	104
Figura 8. Modelo visual de las interrelaciones de las dimensiones y construcciones de la autoestima en la clase de lengua extranjera.....	107
Figura 9. Modelo dimensional de la autoestima en la clase de lengua extranjera.....	170
Figura 10. Estructura correlacionada del modelo de autoestima para la clase de lengua extranjera.	178

Índice de Tablas

Tabla 1. Propuesta de diez formas de aproximación al concepto de autoestima.....	37
Tabla 2. Actitudes de los padres más recomendables para el desarrollo de la autoestima en los hijos.....	51
Tabla 3. Instrumentos de medida de la autoestima.....	78
Tabla 4. Características generales del cuestionario, escala y test.....	118
Tabla 5. Pasos en la validación del instrumento de medida..	160
Tabla 6. Especificaciones de la escala.....	164
Tabla 7. Organización preliminar de la escala..	165
Tabla 8. Listado de interjueces	166
Tabla 9. Formato tipo, hoja de observación.	166
Tabla 10. Principales valoraciones del grupo de expertos.....	168
Tabla 11. Actuaciones de ajuste sustantivo y cualitativo sobre las dimensiones e ítems	168
Tabla 12. Índice de ajuste de los modelos estructurales.....	177
Tabla 13. Estructura de las dimensiones e ítems en la escala.....	177
Tabla 14. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE), versión definitiva.....	179
Tabla 15. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE).....	184
Tabla 16. Self-Esteem in the Foreign Language Classroom Scale (SEFLS)	187

Introducción

Este trabajo de tesis está adscrito a la línea de investigación de Traducción, Culturas y Enseñanza de las Lenguas del programa de doctorado de Lenguas y Culturas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Huelva. El estudio de investigación surge del interés personal tras la propuesta del director de tesis, miembro del grupo de investigación ReALL (Research in Affective Language Learning) y del centro de estudios COIDESO, en seguir la línea de estudio ya iniciada en años anteriores sobre el estudio de la autoestima y el aprendizaje de idiomas, concretamente de las publicaciones de Rubio-Alcalá (2007, 2014 y 2017).

Por un lado, hoy, el aprendizaje de idiomas deviene uno de los más importantes objetivos en nuestro sistema educativo actual y de la formación integral del estudiantado. Además, ciertamente adquirir y acreditar competencias lingüísticas en un segundo idioma es exigido en ámbitos profesionales y académicos en el mundo globalizado actual. En este contexto, los factores afectivos son aspectos clave para el éxito o el fracaso que se dan en el aprendizaje de idiomas en la clase de lengua extranjera (CLE). La autoestima, que generalmente se encapsula dentro del dominio afectivo (Arnold, 1999), se ha señalado como un elemento central en esta situación específica (Rubio-Alcalá, 2007; Mercer, 2012), interactuando con muchos otros factores y siendo responsable de desarrollar experiencias óptimas o críticas (Rubio-Alcalá, 2014), y ejerciendo una correlación positiva para el logro del idioma en la CLE (Liu, 2012; Alrabai, 2017).

Por otro, se ha observado una falta de instrumentos de dominio específico para medir la autoestima en la investigación cuantitativa. Como resultado, la mayoría de los estudios han utilizado cuestionarios, escalas y otras herramientas que son válidas para evaluar la autoestima global, la autoestima académica general o cualquier otro dominio que no sea específico de la CLE. Es posible que esos estudios no midan con precisión el objetivo perseguido. La literatura señala unánimemente que la autoestima de una lengua extranjera es un proceso de dominio específico (p. ej., Mercer, 2011; Mercer, 2012; Rubio-Alcalá, 2014, Arens et al., 2020), y en consecuencia debe ser tratado con sus particularidades y propiedades contextualizadas.

En consecuencia, es de suma importancia para la comunidad científica aplicar herramientas válidas y hechas a medida que puedan alcanzar resultados fiables. Así, este trabajo de tesis presenta el desarrollo y la estandarización de una medida de autoestima en la CLE, con las siguientes premisas de justificación:

- La necesidad de abordar los aspectos afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras;
- La importancia de la autoestima y su evaluación en la situación específica del aprendizaje de idiomas;
- El desarrollo e implicación de la autoestima en la dimensión académica y, concretamente, en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras;
- La falta de estudios e instrumentos de medida validados estadísticamente en este campo.

El estudio teórico se realizó mediante una revisión bibliográfica con el fin de reunir, resumir e integrar la investigación empírica en torno al estudio del constructo y a la construcción y validación de los instrumentos de medida. Los objetivos específicos de esta revisión se centraron en analizar los estudios y trabajos en torno a las diferentes corrientes, teorías y perspectivas de la autoestima; identificar procesos de construcción y validación de instrumentos de medida en psicología; y, revisar investigaciones precedentes en el estudio de la autoestima, específicamente en la CLE.

Para la búsqueda de literatura relevante se utilizaron múltiples fuentes de información (primaria y complementaria) que incluía estudios publicados y no publicados, en línea, en inglés y español; sin restricciones temporales ni geográficas, provenientes de los recursos en línea de la biblioteca de la Universidad de Huelva. El estudio bibliométrico fue realizado mediante los gestores o motores de búsqueda SCOPUS, ISI (Web of Science, sus ediciones: Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Art & Humanities Citation Index, Conference Proceeding Citation Index – Science, Conference Proceeding Citation Index – Social Science & Humanities, Emerging Sources Citation Index; SciELO Citation Index; Current Contents Connect - Art & Humanities), ProQuest (ERIC; IBSS; Periodical Archive Online; Periodical Index; PsycARTICLES; Psychology Database; MLA International Bibliography; Psyc INFO; Sociology Collection), y Dialnet. En ellos, los términos de

búsqueda utilizados fueron: Autoestima OR autoconcepto OR autoeficacia OR autoconfianza OR autovalía AND cuestionario OR escala OR instrumento OR batería OR protocolo OR validación OR construcción OR diseño AND lengua extranjera OR idioma OR idioma extranjero OR segunda lengua. De igual modo se realizó una búsqueda complementaria en la denominada literatura “gris”, es decir, artículos científicos no indexados en bases de datos principales. Se localizaron mediante búsquedas en línea en los siguientes buscadores: Google Scholar; Asociaciones; Metacitas; Research-gate; y, Academia.edu. El gestor bibliográfico utilizado fue REFWORKS.

El presente trabajo de tesis se divide en tres bloques claramente diferenciados: El marco teórico, el marco metodológico, y, la discusión y las conclusiones.

En el **primer bloque**, el marco teórico, se realiza una aproximación al término y se pone de manifiesto su relación e implicación en el contexto de aprendizaje y lengua extranjera. Esta parte, a su vez, se divide en cinco capítulos:

1) En el primer capítulo se enmarca la conceptualización de la autoestima y se desarrolla un compendio de las principales teorías y perspectivas referente a la investigación sobre el constructo; la aclaración con otros términos afines, principalmente con el autoconcepto, la autoconfianza y la autoeficacia; las dimensiones y niveles de la autoestima; y, una descripción evolutiva de la autoestima en el desarrollo psicosocial de la persona.

2) El segundo capítulo se centra en el estudio de instrumentos de medida de la autoestima, resaltando los más relevantes y empleados en la literatura a nivel general y global de la autoestima, y específico en la CLE.

3) El tercer capítulo plantea la relevancia de la autoestima en el entorno académico y más concretamente en el aprendizaje de idiomas.

4) El cuarto capítulo se desarrolla la fundamentación teórica sobre el marco de referencia de la autoestima en la CLE desde una visión multidimensional.

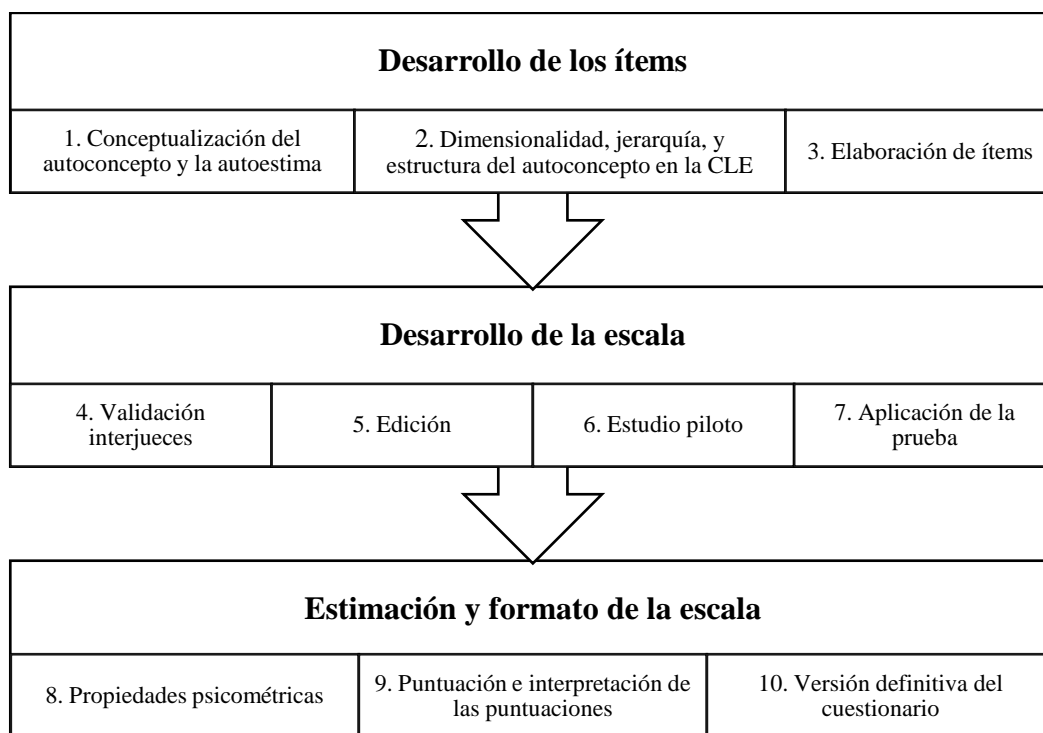
5) El quinto, y último capítulo en esta parte del marco teórico, se focaliza en la construcción de instrumentos de medida en Psicología, desde los pasos necesarios para

crear una prueba psicológica hasta la obtención de la muestra, y el desarrollo de las evidencias y pruebas de la fiabilidad y la validez.

El objetivo, por tanto, es llegar a proponer un modelo teórico que pueda servir como base para la construcción de la escala, y así proveer a dicho instrumento de una validez de contenido robusta.

En el **segundo bloque** se incluye el marco metodológico, que describe el procedimiento general para la construcción y el diseño del instrumento de medida sobre la autoestima en la CLE. El proceso de elaboración de la escala se asienta sobre tres grandes fases que engloban diez pasos concretos en los que se reúnen evidencias, pruebas y comprobaciones estadísticas que verifican la fiabilidad y validez del instrumento de medida.

Figura 1. Proceso de elaboración de la escala. Fuente: Elaboración propia.



Así, la primera fase versa sobre el *desarrollo de los ítems*, y se propone el conjunto inicial de preguntas o reactivos para la escala. Se compone de la identificación y definición operativa de la autoestima y la delimitación del constructo en la CLE. También se incluye la dimensionalidad del constructo en la CLE desde una perspectiva multidimensional, interrelacionada y dinámica. Asimismo, se realiza el proceso de generación y elaboración de ítems que se asentó sobre las especificaciones, es decir, la

deliberación y decisión de la estructura de la escala y de los ítems. En este paso, la dimensionalidad de la autoestima en la CLE fue analizada desde la competencia lingüística, el desarrollo de tareas y/o habilidades comunicativas, las relaciones interpersonales y las orientaciones hacia el aprendizaje.

La segunda fase, consistente en el *desarrollo de la escala*, consiste en la toma de decisiones sobre el proceso empírico y de edición de la escala. Este estuvo compuesto, como cuarto paso, por la validación de seis expertos a quienes se les consultó la idoneidad, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems, y, además, la pertinencia de las dimensiones determinadas. Hay que decir que las dimensiones que resultaron tras consultar a los expertos fueron: competencia lingüística, desempeño de habilidades y apoyo social percibido. El paso siguiente fue la *edición de la escala*, que consiste en diseñar la versión experimental de la EACLE con el propósito de someterla a distintos tratamientos para así seguir recabando información empírica sobre las características y propiedades métricas del instrumento de medida, y seguir comprobando su utilidad para los objetivos pretendidos. A continuación, se llevó a cabo el pilotaje de la versión experimental, con el fin de examinar el funcionamiento general de la escala en una muestra de participantes con características semejantes a la población objeto de interés. Seguido a lo cual, y teniendo resultados de pilotaje positivos, la EACLE en su versión de 24 ítems se administró a una muestra de 252 hablantes nativos de español que estudiaban y/o recientemente habían estudiado una lengua extranjera.

La tercera fase consistió en la *estimación y formato de la escala*. Esta da cuenta de las propiedades psicométricas y se presentó la versión definitiva de la EACLE. Así, mediante el uso del software JASP se realizaron verificaciones de los principales índices de ajuste del AFC determinando que la combinación de 10 ítems del modelo tridimensional de la EACLE mostraba las mayores garantías métricas y maximizaba las propiedades psicométricas del modelo, con lo cual, en el paso siguiente se determinaron las puntuaciones y la forma de interpretarlas en función el criterio -nivel de autoestima del estudiante en la CLE-. En el último paso de este bloque se generó la versión definitiva de la escala.

Seguidamente, en el **tercer bloque** se discutieron los resultados y hallazgos más relevantes obtenidos de la investigación, concluyéndose los puntos principales del

trabajo. Asimismo, se exponen las limitaciones del estudio y se proponen futuras líneas de investigación.

Introduction

This dissertation work is assigned to the research line of Translation, Cultures and Teaching of Languages of the doctoral program of Languages and Cultures of the Faculty of Humanities of the University of Huelva. The research study arises from personal interest after the proposal of the thesis director, a member of the research group ReALL (Research in Affective Language Learning) and research center COIDESO, in following the line of study already started in previous years on the study of self-esteem and learning of languages, specifically from the publications of Rubio-Alcalá (2007, 2014 and 2017).

On the one hand, today, language learning becomes one of the most important objectives in our current educational system and the integral training of students. Furthermore, acquiring and accrediting linguistic competences in a second language is certainly required in professional and academic fields in today's globalized world. In this context, affective factors are key aspects for the success or failure of language learning in the FLC. Self-esteem, which is generally encapsulated within the affective domain (Arnold, 1999), has been pointed out as a central element in this specific situation (Rubio-Alcalá, 2007; Mercer, 2012), interacting with many other factors and being responsible of developing optimal or critical experiences (Rubio-Alcalá, 2014), and exerting a positive correlation for language achievement in the FLC (Liu, 2012; Alrabai, 2017).

On the other hand, the lack of domain-specific instruments to measure self-esteem has been observed in quantitative research. As a result, most studies have used questionnaires, scales, and other tools that are valid for assessing global self-esteem, general academic self-esteem, or any other domain that is not specific to FLC. It might be possible that those studies may not accurately measure the objective pursued. The literature unanimously points out that foreign language self-esteem is a specific domain process (e.g., Mercer, 2011; Mercer, 2012; Rubio-Alcalá, 2014, Arens et al., 2020), and consequently it should be addressed with its contextualized particularities and properties.

Consequently, it is of utmost importance for the scientific community to apply valid and tailor-made tools that can achieve reliable results. Thus, this dissertation work

presents the development and standardization of a measure of self-esteem in the FLC, with the following premises of justification:

- The need to address the affective aspects that intervene in the process of learning foreign languages;
- The importance of self-esteem and its evaluation in the specific situation of language learning;
- The development and implication of self-esteem in the academic dimension and, specifically, in the context of learning foreign languages;
- The lack of studies and statistically validated measurement instruments in this specific situation.

A theoretical study was carried out through a bibliography review in order to gather, summarize and integrate the empirical research around the study of the construct and the construction and validation of measure instruments. The specific objectives of this review focused on 1) analyzing the studies and works of the different currents, theories and perspectives of self-esteem; 2) identifying processes for the construction and validation of measure instruments in psychology; and, 3) reviewing previous research in the study of self-esteem, specifically in the FLC.

For searching relevant literature, multiple sources of information (primary and complementary) were used, including published and unpublished studies, online, in English and Spanish; without temporal or geographical restrictions, coming from the online resources of the University of Huelva's library. The bibliometric study was carried out using the search engines SCOPUS, ISI (Web of Science, its editions: Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index, Art & Humanities Citation Index, Conference Proceeding Citation Index - Science, Conference Proceeding Citation Index - Social Science & Humanities, Emerging Sources Citation Index; SciELO Citation Index; Current Contents Connect - Art & Humanities), ProQuest (ERIC; IBSS; Periodical Archive Online; Periodical Index; PsycARTICLES; Psychology Database; MLA International Bibliography; Psyc INFO; Sociology Collection), and Dialnet. The search terms used were: Self-esteem OR self-concept OR self-efficacy OR self-confidence OR self-worth AND questionnaire OR scale OR instrument OR battery OR protocol OR validation OR construction OR design AND foreign language OR language OR foreign language OR second language. Similarly, a

complementary search was carried out in the so-called “gray” literature, that is, scientific articles not indexed in main databases. They were located through online searches in the following search engines: Google Scholar; Associations; Metacites; Research-gate; and, Academia.edu. The bibliographic manager used was REFWORKS.

The present dissertation work is divided into three clearly differentiated blocks: the theoretical frame, the methodological frame, and the discussion and conclusions.

In the **first block**, the theoretical framework, a conceptual approach is made to the term, and its relationship and implication in the context of learning and foreign language are revealed. This part, in turn, is divided into five chapters:

1) The first chapter frames the conceptualization of self-esteem that develops a compendium of the main theories and perspectives regarding the investigation on the construct; the clarification with other related terms, mainly with self-concept, self-confidence and self-efficacy; the dimensions and levels of self-esteem; and, an evolutive description of self-esteem in the psychosocial development of an individual.

2) The second chapter focuses on the study of instruments for measuring self-esteem, highlighting the most relevant and used in the literature at a general and global level of self-esteem, and specifically in the FLC

3) The third chapter raises the relevance of self-esteem in education and specifically in language learning.

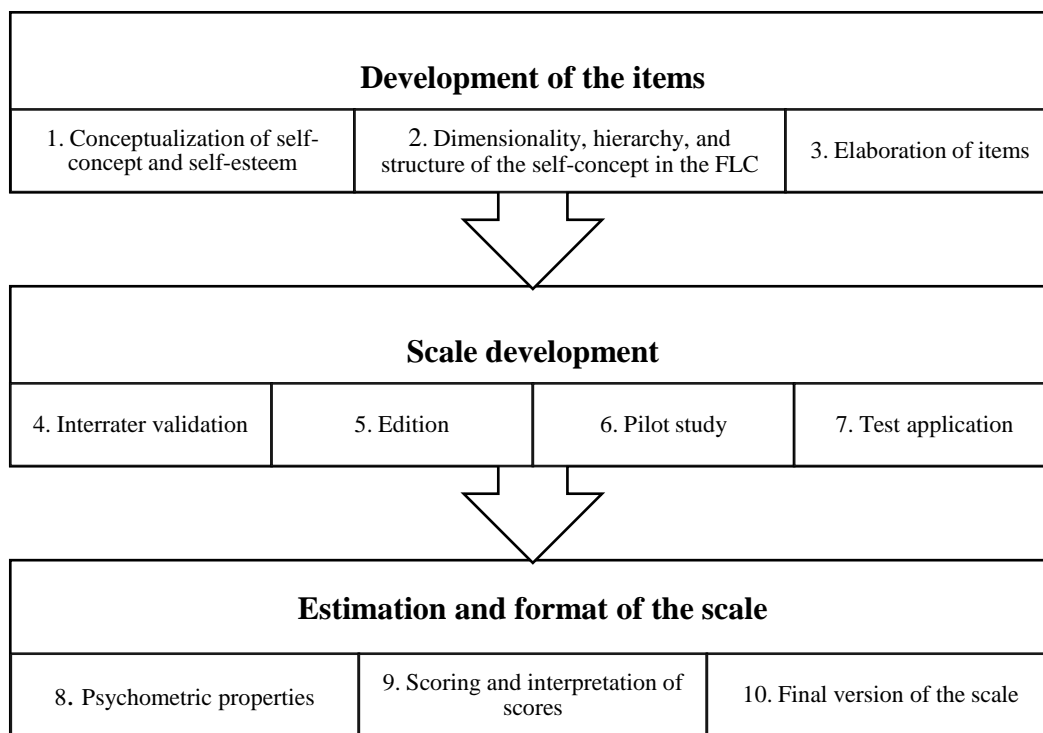
4) The fourth chapter develops the theoretical substantiation on the self-esteem frame of reference in the FLC from a multidimensional perspective.

5) The fifth and last chapter focuses on the construction of measure instruments in psychology, including the steps to create a psychological test, the sampling procedures, and the development of evidences for test reliability and validity.

The objective, therefore, is to propose a theoretical model that can serve as a basis for the construction of the scale, and thus provide the instrument with robust content validity.

The methodological frame is included in the **second block**. It describes the general procedure for the construction of the instrument for measuring self-esteem in the FLC. The process of elaboration of the scale is based on three great phases that include ten steps in which evidences, tests and statistical verifications are gathered to verify the reliability and validity of the measure instrument.

Figure 1. Scale development process. Source: Own elaboration.



Thus, the first phase deals with the *development of the items*, and the initial set of questions for the scale. It consists of the identification and operational definition of self-esteem and the delimitation of the construct in the FLC. It also includes the dimensionality of the construct in the FLC from a multidimensional, interrelated, and dynamic perspective. Further, it comprises the process of generation and elaboration of items that is carried out and based on the specifications, that is, the deliberation and decision of the structure of the scale and the items. In this step, the dimensionality of self-esteem in the FLC consisted in linguistic competence, the development of tasks and / or communication skills, interpersonal relationships, and learning orientations.

The second phase, consisting of the *scale development*, entails making decisions about the empirical process and editing of the scale. This was composed, as a fourth step, by the validation of six experts who were consulted on the suitability, relevance

and coherence of each of the items, and, in addition, the relevance of the dimensions. It must be said that the dimensions that resulted after consulting the experts were: Language proficiency, skills performance of skills or tasks, and perceived social support. The next step was the edition of the scale, which consisted in the design of the experimental version of the SEFLS with the purpose of subjecting it to different treatments in order to continue collecting empirical information on the characteristics and metric properties of the measuring instrument, and to continue to verify its usefulness for the intended purposes. Next, piloting of the experimental version was carried out, with the objective to examine the general functioning of the scale in a sample of participants with similar characteristics to the target population. After yielding positive piloting results, the SEFLS in its 24-item version was administered to a sample of 252 native Spanish speakers who studied or had recently studied a foreign language.

The third phase was the *estimation and format of the scale*. We used JASP software to verify the main adjustment indices of the CFA, determining that the combination of 10 items of the three-dimensional model of the scale showed the highest metric guarantees, and maximized the psychometric properties of the model. Then, the scores and the interpretation, based on the criterion -level of self-esteem of the student in the FLC-, were determined. In the last step of this block, the final version of the scale was presented.

Finally, in the **third block**, the most relevant results and findings obtained from the investigation were discussed, concluding the main points of the work. Likewise, the limitations of the study were exposed and future lines of research were proposed.

PRIMER BLOQUE. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Conceptualización de la Autoestima

1.1. Principales Teorías y Perspectivas sobre la Autoestima

La autoestima es concebida mayormente por la comunidad científica como un constructo psicológico relevante y central dentro de la personalidad, así como un componente esencial del yo. Por tanto, es una importante variable en la estructura del ser humano y está significativamente relacionada con el bienestar a lo largo de la vida de la persona. La autoestima ha sido denominada como “el vestigio del alma”, es decir, es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana (Lazarus, 1991). Numerosas investigaciones destacan el papel regulador que desempeña en las estrategias cognitivo – motivacionales implicadas en el aprendizaje y en el rendimiento académico y su transcendencia en el éxito o fracaso escolar, así como en las relaciones sociales y laborales, en las estrategias de afrontamiento del estrés y el locus de control, en la capacidad de logro, el ajuste emocional, el nivel de adaptación, la asertividad, o la satisfacción personal (García y Sánchez, 2005). De tal forma, la autoestima es un sentido de valor y confianza que puede entrañar muchos beneficios en términos de motivación y salud mental, aunque, por otro lado, con frecuencia la autoestima puede estar fuera de lugar, ser inexacta o vulnerable (Kernis, 2013). Por tanto, la autoestima, por naturaleza, está intrínsecamente presente en nosotros, así como percibirnos y sentirnos a gusto con nosotros mismos influye en la idea y visión que tenemos de todo lo que nos rodea, en nuestra forma de sentir, pensar, hablar, actuar y la dirección que toma nuestra vida (Montes de Oca, 2005).

El concepto de autoestima fue originalmente introducido por William (1890) en el capítulo dedicado a «la conciencia del yo» de su obra *Principle of Psychology*, para referirse a la medida en que las personas se evalúan a sí mismas de acuerdo con el éxito o fracaso percibido en alcanzar sus objetivos. En su opinión, la autoestima es un auto-sentimiento que depende por completo de lo que nos propongamos ser y hacer; y que está determinado por la relación de nuestras realidades con nuestras supuestas

potencialidades. En su obra describe la autoestima como el resultado de la proporción entre éxito y las pretensiones, expresado de la siguiente forma: $\text{Autoestima} = \frac{\text{Éxito}}{\text{Pretensiones}}$. Por consiguiente, cuanto menos sean las aspiraciones de las personas, sus pretensiones, o mayores sean los éxitos logrados, tanto menor o mayor será el nivel de la autoestima resultante. Aun así, es un hecho que cualquiera que fueren los éxitos obtenidos o incluso cuando todavía no se ha obtenido ninguno, como acontece en un niño de muy corta edad, la autoestima ya está presente en la vida de la persona.

Sin embargo, según Polaino-Lorente (2000), se ignora mucho cuál es la génesis de la autoestima, así como de su desarrollo y los factores que contribuyen en la modificación de la autoestima en cada persona. La autoestima tiene mucho que ver con el conocimiento personal, pero además con la estimación personal con respecto de sí misma; ésta surge de forma entrecruzada con la percepción que cada persona tiene del modo en que los demás la estiman. En este sentido, un referente obligado y necesario con el que hay que contar aquí es la estimación percibida de los otros respecto a sí mismo (Polaino-Lorente, 2004). Así, por ejemplo, Vargas y Polaino-Lorente (1996) puntualizan que no parece aventurado admitir que las relaciones tempranas de afecto entre padres e hijos han de contribuir, de algún modo, a la configuración de la futura autoestima de la persona; por ello, se podría inferir que el tipo de relaciones que se establezcan entre padres e hijos constituye un importante factor en la génesis de la autoestima. En este sentido, Polaino-Lorente (2000) señala que hay otros muchos componentes que también se concitan en la génesis y desarrollo de la autoestima. Este es el caso, del “ideal del yo” del que se parte, siendo este el modelo de persona que cada uno desea llegar a ser, lo que tal vez se toma como criterio con el que compararse. Criterio que media y sirve de referente inevitable al modo en que uno se estima a sí mismo.

En la misma línea, desde el punto de vista de la génesis de la autoestima, Polaino-Lorente (2004) alude a cuatro factores que la condicionan:

a) *El conocimiento de sí mismo*: lo que piensa la persona acerca de sí misma. La autoestima es también función del propio conocimiento, de lo que conocemos acerca de nosotros mismos. Así, este factor está mediado por el pensamiento, y por tanto es de orden cognitivo.

b) *Los sentimientos y afectos relativos al propio yo*: en función de lo que se piensa así se siente. Si el juicio que una persona tiene acerca de ella misma es positivo, lo lógico es que experimente también sentimientos positivos acerca de sí misma. De este modo, la autoestima se regula en un plano afectivo.

c) *El comportamiento personal*: la autoestima depende no sólo de la apercepción, sino además de lo que cada persona hace, es decir, de la conducta de afrontamiento. Ninguna acción deja indiferente a quien la realiza y, por consiguiente, modifica también el modo en que se estima.

d) *El modo en que los otros nos estiman*: es el modo en que las personas perciben que son estimadas por los otros, a la experiencia de sentirse queridos, al modo en que experimentan que determinadas cualidades personales son consideradas como valiosas por los demás.

Según Polaino-Lorente (2000), la autoestima, además, es un concepto versátil que va modificándose a lo largo de la vida, y no sólo por la natural modificación de la persona que conlleva el devenir vital, sino también por los profundos cambios de ciertas variables culturales (estereotipos, sesgos, atribuciones erróneas, modas, nuevos estilos de vida, etc.). A colación, González (1999) se refiere a la autoestima en términos de autovaloración, aludiendo a algo mucho más intrínseco, más esencial que incluye la consideración de uno mismo en cuanto dueño de sus propios actos y con un sentido de competencia que depende más de sí mismo que de la adecuación a ideales autoimpuestos o a las normas externas. La autoestima que deriva de este proceso de autovaloración supone que el sujeto es consciente de sí mismo, de un yo sobre el que piensa positivamente. Supone además una aceptación de ese yo, de sí mismo, de su conducta, de sus logros o no logros, al margen de criterios externos o ideales autoimpuestos.

Al respecto, Navarro (2009) considera que la formación de la autoestima se aprende, cambia y la podemos mejorar, pues todos, niños, adolescentes y adultos experimentan fluctuaciones de la autoestima. La persona no nace con un concepto de lo que es la autoestima, sino que se va formando a temprana edad, cuando comenzamos a formar un concepto de cómo nos ven las personas que nos rodean (padres, maestros, compañeros, amigos, etc.) y las experiencias que vamos adquiriendo con el entorno.

Asimismo, este autor expone dos aspectos que influyen en la formación de la autoestima: a) *El autoconocimiento que tengamos de nosotros mismos*. El autoconocimiento y la autoestima desempeñan un importante papel en la vida de las personas. Los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales pueden influir de forma considerable. Tener un autoconocimiento y una autoestima positivos es de gran relevancia para la vida personal, profesional y social. El autoconocimiento influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico; b) *Las expectativas*, es decir, cómo a la persona le gustaría o desearía ser. Este aspecto viene influenciado por la historia personal y la cultura en la que está inmersa. El concepto de nuestra valía personal y nuestras capacidades se basa en la acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias tenidas a lo largo de nuestra vida. Desde niños vamos construyendo nuestra propia imagen y autoconcepto acorde a los mensajes que recibimos de nuestros padres, hermanos, amigos y, hoy en día, de todos aquellos personajes famosos que, por contagio de masas, se convierten en cánones a seguir y conseguir por parte de niños, adolescentes y jóvenes. En este aspecto, Rice (2000) puntualiza que para que las personas se autoestimen debe existir una correspondencia entre los conceptos de sí mismas y los yo ideales (autoverificación).

Abraham Maslow ha sido uno de los representantes de la psicología humanista que más ha difundido el papel que la autoestima desempeña en la vida de la persona, al incluir la autoestima dentro de su relación de necesidades vitales. Según Maslow (1943), las acciones humanas están dirigidas a cubrir ciertas necesidades, las cuales son ordenadas según la importancia que estas tienen para nuestro bienestar y según una jerarquización que va desde satisfacer nuestras necesidades más básicas hasta desarrollar necesidades y deseos más elevados. En este sentido, se establece lo que se conoce como la *pirámide de Maslow*, que desarrolla la “Teoría de las motivaciones humanas” y la cual se categoriza en cinco necesidades:

- I. Las *necesidades fisiológicas*: de origen biológico, que incluyen necesidades básicas como dormir, comer, beber agua o respirar.
- II. Necesidades de *seguridad*: orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección.

- III. Necesidades de *amor y pertenencia*: cuando el ser humano muestra deseos de formar parte de una comunidad, tener una familia, o ser miembro de un club o grupo social; así como sentirse aceptado en tales círculos sociales.
- IV. Necesidades de *estima*: necesidad orientada a la estima hacia uno mismo, el reconocimiento personal, el logro particular y el respeto hacia los demás. En este sentido, Maslow señala que existen dos necesidades de estima: una inferior como algo social, y otra superior que determina el aprecio y respeto de sí mismo.
- V. Necesidades de *autorrealización*: son las necesidades más elevadas y se orientan a satisfacer las necesidades de una persona para ser y hacer lo que la persona “nació para hacer”, cumpliendo con su desarrollo y potencial personal a través de una actividad específica.

En esta pirámide, cuando una necesidad inferior está medianamente satisfecha y cubierta, surge una necesidad superior. La autoestima se enmarca en el cuarto escalón de la pirámide, paso previo para el nivel más elevado, la autorrealización.

Por su parte, Alcántara (2003) explica que el origen de la formación de la autoestima se basa en los siguientes tres procesos:

- La propia observación y resultado en base a una serie de autoevaluaciones sucesivas y referidas a los niveles alcanzados en relación con los objetivos propuestos previamente.
- La asimilación e interiorización de la imagen y opinión que los demás tienen y proyectan de nosotros y, de una manera particular, de las personas que nos son relevantes, como los padres, los profesores, maestros, etc. Como apuntó Vygotsky (1962), la interacción social es un lugar privilegiado para su génesis.
- La formación del aspecto cognitivo, plasmado en el autoconcepto y la autoimagen, hacia el desarrollo de la dimensión afectiva y valorativa, expresada en la autoestima, y hacia el cultivo de la autorrealización, junto con la secuencia de conductas y comportamientos consecuentes.

Según Alcántara (2003) y Navarro (2009) la autoestima está formada por tres componentes: el aspecto cognitivo, el afectivo y el conductual. Es la autoafirmación hacia el propio yo, en busca de la consideración y el reconocimiento por los demás.

- a) Componente cognitivo se refiere a la idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Es decir, el autoconcepto definido como la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre la conducta.
- b) El componente afectivo tiene un cariz experiencial, lleva al reconocimiento de lo que en las personas hay de positivo y de negativo; implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable que siente la persona de sí misma.
- c) El componente conductual se refiere al modo de actuar, es decir, al estilo de afrontamiento. La autoestima es comprendida como la actitud hacia uno mismo.

Robinson et al. (1991) coinciden en definir la autoestima desde el punto de vista cognitivo, conductual y afectivo como la suma de evaluaciones de los atributos sobre uno mismo de dichas dimensiones. Olivares et al. (1998) además añade un cuarto componente, la actitud. Alcántara (2003) indica que la autoestima es la actitud hacia uno mismo, e implica aceptar unos presupuestos antropológicos y psicológicos determinados, a la vez que respetar otros modelos basados en diferentes teorías de la personalidad. La autoestima como actitud es la forma de comportarse consigo mismo.

Por otro lado, Reasoner (1982) menciona que la autoestima se forma en función de la influencia de cinco dimensiones o sentidos: *Sentido de seguridad*: consiste en poner límites realistas y fomentar la responsabilidad y el respeto. *Sentido de identidad*: ser aceptados por lo que somos. *Sentido de pertenencia*: se desarrolla al fomentar la aceptación, la relación con las demás personas y entre las personas, o la incorporación a trabajos colectivos y a la creación de ambientes adecuados y positivos. *Sentido de propósito*: se obtiene permitiendo la fijación de objetivos (metas) a través de la comunicación de las expectativas y el establecimiento de la confianza. *Sentido de competencia*: se logra con la realización de opciones propias y la toma de decisiones, donde la autoevaluación y el reconocimiento de logros tienen un papel fundamental. Por su parte, Shindler (2009) identifica tres rasgos de autoestima: primero, el *locus* de control de uno; segundo, el sentido de pertenencia y aceptación; y tercero, su sentido de la competencia o autoeficacia.

Para Branden (1994), la autoestima es fundamental para nuestro empoderamiento personal y profesional en un mundo actual caótico y competitivo. Este autor tiene una visión humanista en la cual afirma que la autoestima es una necesidad humana básica que influye sobre nuestra conducta; en otras palabras, la autoestima es

una necesidad que debemos aprender a satisfacer mediante el ejercicio de nuestras facultades humanas, la elección, la razón, y la responsabilidad que vincula el sentido de eficacia de la persona y el sentido de merecimiento personal que constituyen la suma integrada de autoconfianza y autorespeto. Branden recoge toda su experiencia científica y clínica en la obra “Los seis pilares de la autoestima” en la que explica por qué la autoestima es básica para la salud psicológica, el logro, la felicidad personal y las relaciones positivas. Identifica cinco factores influyentes en la formación de la autoestima: el lugar de trabajo, los padres, la educación, la psicoterapia y la cultura en general. Este autor identifica seis prácticas que ayudan a conformar un autoconcepto sano:

1. *La práctica de vivir conscientemente.* Vivir de manera consciente significa estar conectados y ser conscientes de nuestros actos, motivaciones, valores y propósitos y comportarnos de manera razonable. La acción debe ser adecuada a la consciencia. Ser responsable hacia la realidad, distinguiendo los hechos en sí de las interpretaciones que hagamos sobre los hechos o de las emociones que nos generen.

2. *La práctica de la auto-aceptación.* La aceptación de sí mismo no niega la realidad, no afirma que sea en realidad correcto lo que está mal, sino que indaga el contexto en el que se llevó a cabo una acción. Quiere comprender el porqué. Quiere conocer por qué algo que está mal o es inadecuado se consideró deseable o adecuado o incluso necesario en su momento.

3. *La práctica de la auto-responsabilidad.* Es asumir que uno es el promotor de su propia vida, siendo el responsable de la consecución de los propios deseos, elecciones, consecuencias de sus actos y de los comportamientos que asume frente a las demás personas. Responsable de la propia conducta, de la forma de jerarquizar el tiempo del que dispone, de la felicidad personal y de aceptar o elegir los valores según los cuales vive.

4. *La práctica de la auto-afirmación.* Significa respetar nuestros deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada en la realidad. Significa la disposición a valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Está relacionada con la autenticidad.

5. *La práctica de vivir propiamente.* Vivir con propósito es fijarse metas productivas en consonancia con nuestras capacidades. Fijarse metas concretas y actuar para conseguirlas. Para ello es necesario cultivar la autodisciplina, es decir, la capacidad de

organizar nuestra conducta en el tiempo al servicio de tareas concretas. Hay que prestar atención al resultado de nuestros actos para averiguar si nos conducen a donde queremos llegar.

6. *La práctica de la integridad personal.* Tiene que haber una coherencia entre nuestros valores, nuestros ideales y la práctica de nuestro comportamiento. Nuestra conducta debe reconducir a nuestros valores. Significa cumplir con nuestros compromisos, con nuestra palabra y genera confianza en quienes nos conocen. Es el aspecto moral de la autoestima del que no se puede prescindir.

Para conceptualizar la autoestima, Polaino-Lorente (2004) hace una propuesta de diez formas de aproximación al concepto, descritas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Propuesta de diez formas de aproximación al concepto de autoestima. Fuente: Polaino-Lorente, (2004).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Atribución de valor a uno mismo. De ella depende también la atribución de valor a personas y a cosas.2. Atribución de valor a uno mismo, en función de las atribuciones de valor que los demás hacen de esa persona.3. Atribución de valor a uno mismo, en función del valor de los resultados y logros obtenidos.4. Atribución de sentimientos respecto de uno mismo, en función de los sentimientos, afectos y emociones manifestados por los demás.5. Creencia en el propio valor susceptible de dar origen y configurar los sentimientos acerca de uno mismo.6. La convicción de ser digno, de ser amado por sí mismo, con independencia de lo que se sea, tenga o parezca.7. La capacidad de experimentar el propio valor intrínseco, con independencia de las características, circunstancias y logros personales, que también le definen e identifican como quien es.8. El lugar donde se desarrolle el derecho a su máxima plenitud y que haga posible sacar de nosotros la mejor persona posible.9. El eje sobre el que componer, rectificar y vertebrar el yo.10. El punto de partida de la personal trayectoria biográfica para hacerse a sí mismo y alcanzar el propio destino. |
|---|

Por su parte, Mruk (2013) hace un acercamiento de la conceptualización de la autoestima desde tres enfoques. El primero conecta la autoestima con el éxito o la *competencia* general de una persona, particularmente en áreas de la vida que son especialmente significativas para un individuo dado. En suma, se refiere a la competencia remitida a la eficacia como la capacidad para alcanzar con éxito los objetivos propuestos. Un segundo enfoque se basa en la comprensión de la autoestima como una actitud o sentimiento acerca de un sentido de valor o de su *merecimiento* como persona, definida esta como la valoración personal, que depende de la aceptación y la valoración por parte de la familia, el grupo de pares, las personas significativas o la comunidad en general. El tercer enfoque consiste en definir la autoestima como una *relación entre estos dos factores*. En este punto de vista es sólo la competencia de un

individuo para hacer frente a los retos de vivir de manera digna la que da lugar a una autoestima sana, positiva o auténtica.

Cast y Burke (2002) señalan que la autoestima se refiere generalmente a la evaluación del individuo en base a dos dimensiones: *competencias*, entendidas como el grado en que las personas se ven a sí mismas capaces y eficaces, y *valores*, como el grado en que los individuos se sienten personas de valor. En este sentido, estos autores sugieren que la identidad bien delimitada y reconocida produce sentimientos de competencia y valor, aumentando la autoestima. También añaden que cuando los individuos son capaces de verificar las identidades basadas en grupos alterando o manteniendo significados en la situación que coinciden con los significados en sus identidades, la autoestima aumenta a través de una acción eficaz. La autoestima es, por tanto, un fenómeno psicológico, social y afectivo que resulta tras la evaluación de la competencia, y que puede dar lugar a diferentes estados emocionales; así, es un sentimiento de tener respeto a uno mismo y confianza en las habilidades. Apoyando la relación entre autoestima y competencia, Branden (1994) aclara una de las más aceptadas definiciones al entender la autoestima como la disposición a experimentar por uno mismo el ser competente frente a desafíos básicos de la vida y del ser digno en busca de la felicidad.

Además, Cast y Burke (2002) añaden que las investigaciones sobre autoestima han sido conceptualizadas de tres formas diferentes y tratadas casi independientemente la una de la otra, así siendo:

- I. Como resultado: enfoque centrado en procesos que aumentan o inhiben la autoestima (Coopersmith, 1967; Harter, 1993; Rosenberg, 1979).
- II. Como motivo: enfoque centrado en la observación del comportamiento del individuo en mantener o incrementar las evaluaciones positivas del yo (Tesser, 1988).
- III. Como regulador: enfoque de protección de la autoestima frente a experiencias dañinas (Spencer, Josephs y Steele, 1993).

Por otra parte, Brown y Marshall (2006) conceptualizan la autoestima de forma jerárquica:

A. *Autoestima Global*: A veces, la autoestima se utiliza para referirse a una variable de personalidad que representa la forma en que la gente generalmente se siente acerca de sí

misma. Los investigadores llaman a esta forma de autoestima, autoestima global o rasgo de autoestima, ya que es relativamente perdurable a través del tiempo y las situaciones. Las representaciones de la autoestima global varían ampliamente. Algunos investigadores adoptan un enfoque cognitivo y asumen que la autoestima global es una decisión que las personas toman sobre su valor como persona.

B. *Sentimientos de autoestima (también conocido como autoestima de estado)*: La autoestima también se usa para referirse a las reacciones emocionales autovaloradas a los eventos validados. Esto es lo que la gente quiere decir cuando hablan de experiencias que "amenazan la autoestima" o "aumentan la autoestima".

C. *Autoevaluaciones (también conocida como autoestima específica del dominio)*: Por último, la autoestima se utiliza para referirse a la forma en que las personas evalúan sus diversas habilidades y atributos. Los términos autoconfianza y autoeficacia también se han utilizado para referirse a estas creencias, y muchas personas equiparan autoconfianza con autoestima. Preferimos llamar a estas creencias autoevaluaciones o autovaloraciones, ya que se refieren a la forma en que las personas evalúan o valoran sus atributos físicos, habilidades y características de personalidad.

González (1999) se refiere a la autoestima como la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoconcepto, valoración que se acompaña de sentimientos de valía personal y autoaceptación, añadiendo este autor el aspecto de autoafirmación y respeto de individualidad de los otros. Así, el concepto adecuado de autoconcepto, valga la redundancia, es el que entiende éste como una realidad multidimensional que comprende una estructura y una dinamicidad. Por un lado, desde el punto de vista estructural, el autoconcepto consiste en la suma de aquellas dimensiones de la experiencia de la persona, como la familiar, académica, física, social, etc., y está mediada por las capacidades, actitudes, creencias, valores, habilidades, etc. Por otro lado, desde el punto de vista dinámico existen variaciones de la autoestima de acuerdo con los diferentes escenarios en los que la persona interactúa, se relaciona y lleva a cabo su conducta. Los numerosos componentes personales del sí mismo abren la posibilidad de que el sujeto posea diferentes percepciones sobre sí mismo, de manera que, aunque en alguna de las facetas no se perciba como competente, en la autopercepción general puede alcanzar el equilibrio sumando o dando mayor importancia al resto de las dimensiones (Goñi, 2009).

Refiriéndose a la autoestima como una serie de aspectos interrelacionados y que la componen, De Mézerville (2004) propone un modelo que ha denominado *proceso de la autoestima*. Este modelo consta de dos dimensiones complementarias: a) *dimensión actitudinal* inferida, integrada por tres componentes: la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza; b) *dimensión conductual* observable, conformada por otros tres componentes: el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización. A continuación, presentamos en forma de síntesis dichas dimensiones y sus componentes:

a.1) Autoimagen: consiste en la capacidad de verse a sí mismo como la persona que realmente es, con sus virtudes y defectos, siendo esta visión fidedigna, o sea, una imagen real del individuo. La persona que tiene una autoestima saludable trata de ser consciente incluso de sus errores, por cuanto la autoestima no se vincula con ser perfecto. La autoimagen no es un aspecto estático, incluye el conocimiento propio basado en experiencias pasadas, al igual que las concepciones que la persona va elaborando sobre su posible evolución futura.

a.2) Autovaloración: es apreciarse como una persona importante para sí y para los demás. Cuando la persona tiene una buena autoimagen es porque valora positivamente lo que ve y tiene fe en su competitividad. Por el contrario, cuando la persona tiene una autoimagen dañada es por la autoevaluación negativa, lo que afecta a la capacidad de quererse y conocer sus virtudes.

a.3) Autoconfianza: consiste en considerarse capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta. Esta convicción interna permite al individuo sentirse tranquilo en el momento de afrontar retos y permite cierta independencia frente a la presión que pueda ejercer un grupo. Esta percepción interna favorece una buena autoestima, sentirse cómodo en la relación con otras personas y manifestarse con espontaneidad.

b.1) Autocontrol: consiste en saber gestionar adecuadamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida. Significa la capacidad de ordenarse apropiadamente y ejercer un dominio propio que fomente tanto el bienestar personal como el del grupo al que se pertenece.

b.2) Autoafirmación: se define como la libertad de ser uno mismo y poder tomar decisiones para desarrollarse con autonomía y madurez. Se caracteriza por la capacidad que tiene la persona de manifestarse abiertamente cuando expresa sus pensamientos, deseos o habilidades.

b.3) Autorrealización: consiste en el desarrollo y la expresión adecuada de las capacidades, de modo que la persona pueda vivir una vida satisfactoria y de provecho para sí misma y para otras personas. Implica la búsqueda del cumplimiento de las metas que conforman el proyecto vital de su existencia.

De este modo, definiciones sobre autoestima hay posiblemente tantas como autores se han ocupado de ella (Polaino-Lorente, 2004; Ramos, 2008; Serrano, 2014). Podemos aseverar que prácticamente todas las definiciones de la autoestima aceptan la multidimensionalidad del concepto. Algunas de estas definiciones adaptadas de Mérida et al. (2015), Ramos (2008) y Polaino-Lorente (2004), ordenadas cronológicamente y actualizadas, son:

- Rosenberg (1965) y (1979) define la autoestima como sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona. Esta es una concepción tradicional de la autoestima que considera la evaluación positiva o negativa del yo.
- Coopersmith (1967) entiende la autoestima como la evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto de sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso.
- Branden (1969) y (1994) apunta que la autoestima es la suma integrada de la autoconfianza y el auto-respeto. Es el grado de convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir. Amplía el concepto a la disposición a experimentar por uno mismo el ser competente frente a desafíos básicos de la vida y del ser digno en busca de la felicidad.
- Burns (1975), Gecas (1982), Wells y Marwell (1976), y Wylie (1979) coinciden en que la autoestima es la descripción que cada persona hace de sí misma cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas.
- Shavelson et al. (1976) definen la autoestima como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante.
- Según Lawrence (1981), la autoestima es la evaluación efectiva de la persona de la suma de sus características tanto mentales como físicas.

- Para Martínez (1980) es el grado en el que el sujeto puede verse como bueno y valioso, concretado en niveles de confianza y seguridad en sí mismo.
- Oñate (1989) la define como la satisfacción que posee el individuo consigo mismo a partir de la evaluación que realiza sobre la eficacia de su propio funcionamiento, provocando una actitud de aprobación o rechazo hacia su persona.
- Vaz-Serra (1993) la delimita como la percepción que el sujeto tiene de sí mismo. Es el resultado del proceso de formación de esquemas mentales que dependen de una serie de factores, a saber: de la imagen que los demás tienen del individuo, de la retroalimentación que el sujeto guarda de sus propios desempeños, de la comparación que el sujeto establece entre su comportamiento y el de sus iguales sociales, así como de la forma en que el sujeto considera su conducta, teniendo en cuenta las reglas establecidas por un determinado grupo normativo, con relación al cual se siente comprometido.
- Haeussler y Milicic (1995) consideran que es la suma de juicios que una persona tiene de sí misma, es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma.
- Wilber (1995) señala que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, el cual hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de consciencia que exprese sobre sí mismo. Indica que la autoestima es base para el desarrollo humano, y que el avance en el nivel de conciencia no sólo permite nuevas miradas del mundo y de sí mismos, sino que impulsa a realizar acciones creativas y transformadoras, impulso que para ser eficaz exige saber cómo enfrentar las amenazas que acechan, así como materializar las aspiraciones que nos motivan.
- González Pienda, Núñez, González Pumariega y García (1997) indican que el constructo está vinculado al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que el sujeto desea ser, sino también de lo que a los demás les gustaría que fuera.
- Para García y Cabezas (1998) la autoestima es un sentimiento personal que tenemos sobre nosotros mismos y que toma la forma de diálogo interno. La

autoestima es una valoración que hacemos cuando pensamos acerca de nosotros mismos. Estos autores explican que si nos sentimos mal con nosotros mismos es porque nuestros pensamientos hacen que nos sintamos así, pero si somos capaces de cambiar nuestros pensamientos podremos cambiar nuestros sentimientos.

- Glendinning e Inglis (1999) consideran la autoestima como el concepto que el sujeto tiene de su valor, basado en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre él ha recogido a lo largo de su vida.

- Para Garma y Elexpuru (1999) la autoestima supone la evaluación que el sujeto hace sobre su persona, implicando un juicio de valor que supone aceptación o rechazo. Sería la actitud positiva o negativa hacia uno mismo constituyéndose como el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto. Una autoestima adecuada implica sentimientos de aceptación, aprecio y respeto hacia quien se es.

- McKay y Fanning (1999) indican que la autoestima se refiere al concepto que se tiene de la propia valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que el individuo ha recabado sobre sí mismo durante su vida. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos se conjuntan en un sentimiento positivo hacia sí mismo o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que se espera. Agregan que la autoestima se encuentra estrechamente ligada a la aceptación incondicional del individuo y al ejercicio de sus aptitudes, ya que ambas son fuentes de estímulo. Por otro lado, afirman que la disciplina severa, las críticas negativas y las expectativas irreales de los adultos son muy destructivas.

- Barroso (2000) define la autoestima como la energía que existe en el organismo vivo, cualitativamente diferente que organiza, integra, cohesiona, unifica y direcciona todo el sistema de contactos que se realizan en sí mismo.

- Mussen, Conger y Kagan (2000) la definen en términos de juicios que los individuos hacen acerca de su persona y las actitudes que adoptan respecto a sí mismos.

- Rice (2000) define la autoestima como la consideración que la persona tiene hacia sí misma. Vestigio del alma y que es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana.
- Para Güell y Muñoz (2000) es la capacidad de la persona de establecer su propia identidad y atribuirse un valor.
- Ayala y Gálvez (2001) aseveran que la autoestima es el conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su interacción con el mundo que le rodea: familiar, escolar y social. No es tanto cómo ven los demás a una persona, sino cómo cree ésta que la ven.
- Para Corkille (2001) constituye lo que cada persona siente por sí misma, su juicio general y la medida en que le agrada su propia persona.
- Craighead et al. (2001) definen la autoestima como la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo. Por tanto, la autoestima está basada en la combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información.
- Santrock (2002) la sintetiza como la evaluación global de la dimensión del yo. Es la autovalía o la autoimagen percibida, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo.
- Para De Mézerville (2004) es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida.
- Naranjo (2007) la describe como necesidad humana, configurada por factores tanto internos como externos; un proceso dinámico y multidimensional que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital.
- Para Navarro (2009) la autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos, que moldea nuestras vidas.

- Shindler (2010) describe la autoestima como un conjunto de creencias inconscientes formadas a lo largo de toda una vida, que reflejan nuestras percepciones de nuestras habilidades, nuestra amabilidad, y cómo atribuimos la causalidad a los eventos en nuestras vidas.

- Stets, J. y Burke. P. (2014) conciben la autoestima como el grado en que las personas se sienten positivas sobre sí mismas, es decir, sienten que son buenas y valiosas.

En definitiva, y tras el elenco de definiciones sobre autoestima, queda visible la diversidad de conformaciones al respecto, los puntos tanto comunes como discordantes en las diferentes conceptualizaciones, la diversidad de criterios empleados en su conceptualización y las diferentes corrientes, filosóficas, psicológicas, sociológicas y antropológicas de abordar el estudio y las investigaciones de la autoestima, con el objeto de conocer los procesos que contribuyen a la estima y al modo en que ésta impacta en el comportamiento de las personas.

1.2. Aclaración de Términos Afines

Como ocurre en la conceptualización de cualquier término o constructo, hay diversas perspectivas y modelos que intentan definirlos. Asimismo, muchas veces existen términos que se usan indistintamente o se solapan, lo cual puede originar confusión en la definición y que un estudio parta de concepciones terminológicas erróneas o no operativas. Por eso, es importante llegar a un significado preciso y específico de autoestima, de manera que se puedan distinguir términos afines, como el autoconcepto, la autoaceptación, la autoeficacia, etc.

Si bien el autoconcepto y la autoestima como componentes esenciales de la personalidad son empleados de forma indistinta en diversos ámbitos, es necesario reseñar que no son términos intercambiables, y, por lo tanto, y coincidiendo en que ambos términos implican conceptos diferentes, aun manteniendo entre sí una estrecha e indisociable relación, se hace imprescindible la aclaración conceptual. Tanto el autoconcepto como la autoestima son dos componentes de la percepción de sí mismo, pero semánticamente son distintos. Así, mientras que uno tiene un origen empírico (el yo es experiencia de uno mismo y, por tanto, un objeto más de conocimiento), el otro, por su parte, tiene una procedencia más racionalista, dado que no es posible que exista

objeto conocido sin alguien que lo conozca. Planteado de este modo, el concepto de sí mismo es, por una parte, el conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos de una persona hacia sí misma (autoconcepto), mientras que, por otra, el yo no es algo dado, reactivo, sino que el individuo se construye a sí mismo, como un proceso que el mismo individuo lo posibilita en función de lo que considera valioso para él: es una actividad constructora del yo (autoestima) (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

De igual modo, King (1997) afirma que muchos investigadores han sostenido que la autoestima y el autoconcepto representan dos constructos diferentes, entendiendo el autoconcepto como la percepción que uno tiene de sí mismo en términos de atributos personales y los diversos roles que desempeñan o cumplen los individuos, lo que representa una descripción del yo percibido y no debiendo ser representado como negativo o positivo, y no implica un juicio de valor como sucede con la autoestima. Por su parte, autoestima es la evaluación que se hace del autoconcepto, o juicio de valor. Como ejemplo, autoconcepto se refiere a la percepción de ser alto, mientras autoestima se refiere a los sentimientos de ser alto, feliz o infeliz, bueno o malo. Por tanto, queda definido el concepto de sí mismo como autopercepción de la persona, de su identidad a través de diversos roles e identidades, y, la autoestima definida como el resultado de la evaluación del autoconcepto.

En la misma línea, González (1999) asevera que la autoestima no es un factor unitario sino multidimensional. El concepto en sí mismo o autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos, lo que implica una *descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo*, en la que el sujeto se define según el conocimiento y las creencias que tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.), añadiendo además, elementos o atributos que pueden ser referidos a su profesión, estado civil, elementos raciales, etc., en función de la importancia que tienen para él esos atributos o de criterios más externos como puede ser la valoración social y que sirven para distinguir a una persona como única y diferente de todas las demás.

Por lo tanto, la autoestima es el *aspecto evaluativo del autoconcepto* (Epstein, 1973), de aquello que conoce de sí mismo y en los que influyen aspectos emocionales y de evaluación. Es, por consiguiente, un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998), o un componente del autoconcepto (Burns, 1990; Fernández-Ballesteros 1995; Shavelson,

Hubner y Stanton, 1976) en los que se incluyen juicios de valor sobre la competencia de uno mismo y los sentimientos asociados a esos juicios.

Incluyendo los dos términos, Coopersmith (1967) también señala que la autoestima es la dimensión evaluativa del autoconcepto, identificándolo como una actitud positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal, respecto a sí mismo y por lo que es. En este sentido, una de las principales diferencias entre ambos constructos radica en que mientras que el autoconcepto se refiere a la totalidad de un sistema complejo, organizado y dinámico de creencias, actitudes y opiniones que cada persona sostiene como verdaderos acerca de su existencia personal, la autoestima representa solamente su dimensión evaluativa.

Otra distinción la realiza Uszynska-Jarmoc (2008), planteando que la autoestima proviene de la autovaloración, mientras que el autoconcepto proviene del autoconocimiento. En otras palabras, el concepto de sí mismo es cómo nos vemos a nosotros mismos o quiénes somos, y la autoestima es lo mucho que nos gusta lo que vemos. En este sentido, este autor define el concepto de sí mismo como autopercepción y autoconocimiento de la persona, de su identidad a través de diversos roles e identidades y la autoestima como la evaluación del autoconcepto.

Por otro lado, Rodríguez y Caño (2012) definen el autoconcepto como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos, desde una perspectiva multidimensional integrando tanto aspectos descriptivos (o cognitivos) del sí mismo, que se corresponden con la autoimagen, como los valorativos (o afectivos), que se corresponden con la autoestima. El término autoestima se ha empleado principalmente para referirse al componente global del autoconcepto que aparece en la cumbre de la jerarquía, la cual es más transitoria, dependiente del contexto e inestable que los componentes específicos del autoconcepto.

Esta jerarquía a la que se hace referencia anteriormente corresponde con la reflexión de Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), quienes proponen los estadios, eslabones o etapas que designa la escalera de la autoestima; etapas por las que se supone

atraviesa todo ser humano en la estructuración equilibrada de la autoestima. Este autor explica las etapas de la escalera de la autoestima de la siguiente forma:

- Autoconocimiento: Permite a la persona ser consciente de las virtudes, defectos y sobre todo posibilidades para seguir desarrollándose. El autoconocimiento sirve para darse cuenta de las habilidades, destrezas y capacidades, pero sobre todo para definir al individuo como persona.
- Autoconcepto: Es una serie de creencias acerca de sí mismo y manifestadas en la conducta.
- Autoevaluación: Es la capacidad interna para considerar si algo beneficia, ayuda a crecer o, por el contrario, constituye algo negativo, esto es, algo que entorpece el desarrollo como persona.
- Autoaceptación: Capacidad de admitir todas las características, sin realizar comparaciones con los demás, o queriendo copiar modelos porque se experimenta insatisfacción frente a uno mismo.
- Autorrespeto: Estar atento y satisfacer las necesidades y valores. Expresar y manejar de forma conveniente sentimiento y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Buscar y valorar todo aquello que lo haga a uno sentirse orgulloso de sí mismo.
- Autoestima: Es la síntesis de todos los términos anteriores. Si una persona se conoce y es consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, y si se acepta y respeta, tendrá una autoestima saludable.

Como veíamos anteriormente, con respecto a la autoaceptación, Branden (1997) señala que la autoaceptación está implícita en la autoestima, puntualizando que la autoaceptación no es la aprobación incondicional y sin más de todas las facetas de nuestra personalidad, como algo inalterable; al contrario, la autoaceptación es asumir nuestros pensamientos, sentimientos, conductas como manifestaciones de nosotros mismos, sin que ello suponga su aprobación incondicional, o lo que es lo mismo, aceptando que algunos de esos aspectos no los aprobamos y deseamos cambiarlos y mejorarlos. Además, la autoaceptación, así entendida, queda incluida como elemento básico en la conceptualización de la autoestima, al indicar que la persona con una autoestima alta es aquella que «se acepta a sí misma» de forma realista y con autoconfianza (González, 1999).

Por su parte, Lawrence (2000) concibe el autoconcepto como un término que comprende una autoimagen, la conciencia de una colección de características físicas y mentales; un autoideal, el ideal de sí mismo y como un conocimiento de un nivel de aspiración característico de la persona que nos gustaría ser; y la autoestima consistiría en la evaluación de la discrepancia entre la autoimagen y la idea de sí mismo. Por tanto, y según este autor, la autoestima se define teóricamente como la evaluación de la persona de sí misma y de la discrepancia entre su autoimagen y su autoideal, considerando que cuanto menor sea la discrepancia entre su autoimagen y su autoideal, mayor será su autoestima, y menor cuanto mayor sea la discrepancia. Al respecto, López-Justicia et al. (2001) señalaron que la autoestima es un componente más del autoconcepto o concepto de sí mismo y el cual comprende tres elementos fundamentales: a) identidad (autoimagen), es decir, percepción de los individuos sobre sí mismos en relación con los aspectos cognitivos; b) autoestima, el valor que los individuos atribuyen al particular (ej., la forma en que se ven a sí mismos); c) el componente conductual, reflejando cómo el concepto de sí y la autoestima están interrelacionados y son complementarios, de tal manera que un autoconcepto positivo implica autoestima positiva, y viceversa y el cual, es parcialmente construido por medio de los sociales externos.

En la misma línea aclaratoria, Baumeister (1997) conceptualiza y diferencia autoconcepto, autoestima e identidad de la siguiente forma: a) Autoconcepto: se refiere a las ideas sobre uno mismo. Las creencias individuales sobre uno mismo, incluyendo los atributos personales y quien y que es el yo. b) Autoestima: como uno se evalúa a sí mismo. La autoestima es uno de los aspectos más importantes del autoconcepto, y se refiere a las autoevaluaciones más amplias de la persona. Es esencialmente la dimensión evaluativa del autoconcepto. c) Identidad: quién eres. El sentido de identidad se refiere al conocimiento de quién es uno. La identidad siempre responde a la pregunta de quién eres, mientras que el autoconcepto debe contener respuestas a otras preguntas como qué tipo de personas eres, o cómo de bueno eres. La identidad depende más de un aspecto social, pero el autoconcepto existe exclusivamente en la mente de uno. Por otro lado, el mismo autor, además, alude a otro término bien diferenciado como es el de narcisismo, refiriéndose a este como el abuso o excesivo amor por uno mismo.

En lo relativo a la autoeficacia o competencia personal (self-efficacy), Polaino-Lorente (2004) apela a que la mayoría de los autores la consideran como otra dimensión de la autoestima, que no sólo comporta la eficacia en determinadas habilidades, sino también una cierta cuota de poder o competencia. Así, del sentimiento de autoeficacia que se tenga depende en cierto modo los resultados que se obtengan. Por tanto, autoeficacia es la creencia en las propias capacidades de uno mismo para llevar a cabo una actividad y cumplirla con éxito. Asimismo, Bandura (1977) aboga a que la autoeficacia es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles, es decir, la autoeficacia es la creencia de una persona en su capacidad de tener éxito en una situación particular, por tanto, la autoeficacia de un individuo desempeña un papel importante en cómo se abordan los objetivos, las tareas y los desafíos. En términos de especificidad, la autoestima es un constructo más global y la autoeficacia es extremadamente específica y altamente dependiente del contexto (Mercer, 2011). Esta autoeficacia percibida se define como la creencia de las personas acerca de su capacidad para producir niveles designados de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas. Las creencias de autoeficacia determinan cómo se sienten, piensan, se motivan y se comportan (Bandura, 2010).

Así bien, consecuentemente y tras lo expuesto en este apartado, en este trabajo se considera la autoestima como la dimensión evaluativa del autoconcepto, coincidiendo con Craighead et al. (2001) al definir la autoestima como la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo, es decir, la combinación de la información objetiva y subjetiva acerca de sí mismo.

1.3. Desarrollo de la Autoestima en la Persona

La autoestima es uno de los pilares fundamentales que acontece al ser humano y sobre la cual se construye la personalidad desde la infancia. McKay y Fanning (1991) afirman que uno de los principales factores que diferencian los seres humanos de los animales es tener consciencia de sí mismo, es decir, la capacidad de establecer una identidad y darle un valor, siendo, por consiguiente, la autoestima un componente del ser humano. La autoestima se desarrolla gradualmente durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad. Cada etapa

aporta impresiones, sentimientos e incluso, complicados razonamientos sobre uno mismo, cuyo resultado es un sentimiento generalizado de valía o de negatividad. Por tanto, y en este sentido, en general, las experiencias positivas y relaciones plenas ayudan a aumentar la autoestima, mientras que las experiencias negativas y las relaciones problemáticas pueden afectarla, incluso, gravemente (Navarro, 2009).

La autoestima no es heredada de nuestros padres, sino que es el resultado de un largo proceso que abarca toda la vida: es el resultado de la interrelación que establecemos con nuestro entorno, especialmente con el sociocultural, la familia, la comunidad y la escuela. El individuo cuando nace no sabe valorarse a sí mismo, depende de las experiencias que adquiere de las personas que le rodean y de la información que reciben acerca de los valores que la caracterizan como persona. Así, la idea que nos formamos de nosotros mismos se va creando desde el momento en que el individuo comienza a tener conciencia de sí mismo y del lugar que ocupa en el mundo (Sánchez, 2012). De esta forma, podemos afirmar que el concepto del yo y la autoestima se inician en la infancia y se van desarrollando gradualmente durante toda la vida.

En los primeros años de vida la autoestima se forma casi exclusivamente en la familia (Robas-Díaz et al., 2015). En su desarrollo afectivo y efectivo de la autoestima en la infancia, Polaino-Lorente (2004) proclama la actitud de los padres hacia sus hijos como aspecto clave para su desarrollo.

Tabla 2. Actitudes de los padres más recomendables para el desarrollo de la autoestima en los hijos. Fuente: Polaino-Lorente (2004).

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Aceptación incondicional, total y permanente de los hijos, con independencia de sus cualidades y formas de ser.2. Afecto constante, realista y estable, sin altibajos o cambios bruscos como consecuencia de las variaciones del estado de ánimo, de la impaciencia o del cansancio de los padres.3. Implicación de los padres respeto de la persona de cada hijo, de sus circunstancias, necesidades y posibles dificultades.4. Coherencia personal de los padres y el hecho de que dispongan de un estilo educativo que esté presidido por unas expectativas muy precisas y que se establezcan unos límites muy claros.5. Valoración objetiva del comportamiento de cada hijo, motivándoles a que sean ellos mismos, elogiando sus esfuerzos y logros, y censurándoles sus yerros y defectos.6. Proveerles de la necesaria seguridad y confianza, que les reafirma en lo que valen y les permite sentirse seguros de ellos mismos. |
|--|

Por consiguiente, la autoestima, la estimación de sí mismo, es algo verdaderamente importante en el ser humano, que no acontece en el vacío. Es lógico

que sea así, dado que la autoestima es una exigencia natural de la condición humana, pero nadie se amó a sí mismo desde su nacimiento. Sin embargo, la mayoría de las personas sí que son estimadas apenas nacidas. Esto quiere decir que la autoestima es posterior en el tiempo a la estimación recibida de los otros; que alguna relación habrá entre la estimación y el acogimiento proporcionado por los otros y la autoestima personal; que la autoestima no sobreviene a la persona en el vacío ni emerge inherente de ella, sino que el escenario natural donde eclosiona y se manifiesta es precisamente la familia. De cómo sea manifestada esa estimación en el origen de la persona es posible que dependa, en buena medida, la cualidad e intensidad de su futura estimación personal (Polaino-Lorente, *ibídem*).

Por lo tanto, es evidente que lo que los demás piensan de uno mismo, sus valoraciones y aclamaciones, son un elemento de retroalimentación importante, que sin duda contribuye a que se desarrolle y se mantenga la autoestima, especialmente en la infancia en la que la aprobación por parte de los adultos es un elemento básico en la autoaceptación infantil. Sin embargo, esta función de retroalimentación que sobre un sujeto ejercen las opiniones de los demás respecto a él, nunca debe convertirse en un factor determinante del que dependa la percepción y valoración que tenemos de nosotros mismos (González, 1999). De esta manera, el desarrollo y forjamiento de la autoestima vendrá dado, en gran medida, en el desarrollo evolutivo que se tenga y la relación con el exterior. Así, y, haciendo referencia a la autoestima como pilar fundamental y de estrecha relación en el que se construye la personalidad humana, Erikson (1956) propone ocho etapas en el desarrollo de la autoestima en la persona según su Teoría del Desarrollo de la Personalidad, a la que denominó “Teoría Psicosocial”. Estas etapas, que van desde la niñez hasta la vejez, son:

1.- *Etapa infante incorporativa*; confianza vs. desconfianza. Va desde el nacimiento hasta los dos años. Al nacer el niño pasa a depender en forma absoluta de su medio. Si la madre y la familia proporcionan un cuidado continuo, consistente y adecuado a las necesidades del niño, se generará en él una sensación de confianza básica, que se traducirá en un sentido de esperanza y optimismo frente a la vida. Este vínculo que será la base de sus futuras relaciones con otras personas importantes es receptivo a los estímulos ambientales y es sensible y vulnerable a las experiencias de frustración, siendo éstas las experiencias más tempranas que proveen aceptación,

seguridad, y satisfacción emocional y están en la base del desarrollo de individualidad. Depende, entonces, del sentimiento de confianza que tengan los padres en sí mismos y en los demás, el que lo puedan transmitir en sus hijos. En cambio, si el cuidado temprano es variable, impredecible, caótico o maligno, se generará una sensación de desconfianza en el niño. Si el cuidado y el amor no son proveídos en esta etapa el niño crece inseguro sin confiar en sí mismo ni en otras personas.

En esta etapa, Baumeister (1997) puntualiza y pone como ejemplo el caso de que un recién nacido tiene identidad, pertenece a una familia, pronto tendrá nombre, etc., pero, pese a ello, el recién nacido aún no tiene una percepción formada de sí mismo, hecho que ocurre igualmente con la autoestima que aparece a posteriori. De modo que, el primer paso para formar el autoconcepto, es aprender a distinguir entre el propio cuerpo de uno y el del resto del mundo. El infante aprende que ciertas cosas están siempre ahí, mientras que otras van y vienen. A los quince meses aproximados, aprenden a identificarse a ellos mismos, empezando por la distinción del sexo (niño/niña y hombre/mujer) y los años (diferenciación entre adulto y joven). Así el infante empieza a autoconocerse, y este autoconocimiento es regido por tres grandes motivaciones: el deseo de ganar información con respecto uno mismo (autoevaluación); confirmación de lo que uno ya sabe y cree de uno mismo (autoverificación); y, el aprendizaje positivo y favorable sobre uno mismo (autopromoción).

2.- *Etapa niñez temprana*; autonomía vs. vergüenza. Va desde los dos años hasta los tres años. Esta etapa está ligada al desarrollo muscular y de control de las eliminaciones del cuerpo. El niño que recibe la atención apropiada por parte de sus padres en esta etapa adquiere control en sí mismo y se siente orgulloso de sus pequeños logros en vez de sentirse avergonzado. Aquí se fija la noción de autonomía del niño. Se desarrollará una sensación de ser autónomo de sus padres. Si hay sensación de mucho control, de ser avergonzado ante los primeros fracasos, pueden surgir sentimientos de vergüenza, duda o inseguridad. Los resultantes de un desenlace positivo de esta etapa es la sensación de tener una voluntad propia.

3.- *Etapa preescolar*; iniciativa vs. culpa. Comprende desde los tres a los seis años. El niño se percata más agudamente de su medio externo. En este momento los niños se desarrollan rápidamente, no sólo en su desarrollo físico, sino también intelectual. El interés por hacer amigos y desarrollar sus habilidades sociales es muy

importante en esta etapa, al igual que las reacciones de los padres a las preguntas de sus hijos, pudiendo generar un sentimiento de culpabilidad cuando las reacciones paternas son negativas.

4.- *Etapa escolar*; laboriosidad vs. inferioridad. Va desde los seis a los doce años. El niño muestra su capacidad de desenvolverse, demuestra un interés auténtico por el funcionamiento de las cosas e intenta realizar muchas actividades por él mismo, aplicando su conocimiento, su habilidad y su interacción educacional. También se desarrolla la capacidad de interactuar socialmente por primera vez fuera de la familia. Es por eso por lo que es tan importante la estimulación positiva que maestros, padres y sus amigos o compañeros de escuela, puedan ofrecerle. En la medida en que la interacción educativa y social se desarrolla efectivamente, se logra un sentido de ser competente; en la medida que esto no se da, aparece un sentido de inferioridad, pudiendo aparecer problemas de rendimiento escolar, de fobias y aislamiento social tempranos característicos en esta etapa.

5.- *Etapa de Adolescencia*; identidad vs. confusión. Se extiende desde los doce a los veinte años. Como tarea central del desarrollo adolescente está el concepto de consolidación de la identidad. El adolescente recoge datos que les permiten autoevaluarse. Desde la evidencia se plantea hipótesis sobre sí mismo y examina sus sentimientos y opiniones mediante sus experiencias y relaciones. Además, establece comparaciones de su persona con sus propios ideales y los de otras personas. La formación de identidad es la principal tarea de desarrollo que se produce durante el período de la adolescencia. El período de la adolescencia consiste en la exploración de identidades y culmina con el compromiso de una identidad final.

6.- *Etapa adulto joven*; intimidad vs. soledad. Va desde los veinte a los cuarenta años. El adulto entra a formar parte de la sociedad al desempeñar un trabajo y relacionarse establemente con una pareja, muchas veces formando una familia. El poder compartir una familia en el desarrollo de la capacidad de intimidad es la tarea central de esta etapa. Esta etapa requiere un sentido de solidaridad y de identidad compartida en pareja. Lo contrario pudiera producir aislamiento personal. Lo dicho para la pareja se aplica al trabajar, donde la persona debe mostrar su capacidad de entrega estable a una labor dada.

7.- *Etapa adulto medio o maduro*; generosidad vs. introversión. Va desde los cuarenta años a los sesenta años. Lo crucial de esta etapa es la capacidad de cuidar y facilitar el desarrollo de las generaciones más jóvenes. Los adultos de esta edad participan de esta tarea siendo padres, profesores, guías, etc. El adulto que no puede ser generativo siente una sensación de estancamiento, y vive de forma egocéntrica y sin propulsión hacia el futuro. Erikson plantea que los adultos medios necesitan a los niños, y que es tan necesario para ellos cuidar de estos, como los niños necesitan de alguien que los cuide.

8.- *Etapa adulto tardío adulto mayor*; integridad vs. desesperación. Desde los sesenta años en adelante. A medida que el adulto completa el ciclo de haber vivido él, y asegurado que viva la generación siguiente, se llega al tema final del ciclo vital: la integridad reposa en la aceptación de la sucesión de las generaciones y de la finitud de la vida natural. La persona confía en su independencia y trabaja fuerte por tener un rol aceptable en su vida. Esta fase final implica el desarrollo de una sabiduría y de una filosofía trascendente de la vida. Por el contrario, si una o más etapas anteriores del desarrollo social no se resolvieron efectivamente, el adulto vuelve la vista atrás con frustración y disgusto por lo que ha logrado en su vida. Esta es una etapa de revisión del individuo donde el adulto trata de “reparar” daños de los cuales se siente culpable en su vida.

A lo largo de estas etapas descritas, las características y tareas de cada una de las etapas constituyen fases en continuo movimiento, por lo cual un individuo siempre está en el proceso de desarrollar su personalidad. Cada una de estas etapas aporta impresiones, sentimientos y complicados razonamientos sobre el yo y el resultado será un sentimiento personal generalizado de valía o de incapacidad. Por lo general, las experiencias positivas y relaciones plenas ayudan a aumentar la autoestima, mientras que las experiencias negativas y las relaciones problemáticas hacen que disminuya la autoestima, el rendimiento escolar y la futura actuación ética y responsable ante los demás.

En relación con los planteamientos expuestos anteriormente, y, en otro orden de ideas, tomamos como referencia la exposición seguida por Garma y Elexpuru (1999), ampliada en Ramos (2006) y citado en Ramos (2008), que nos acerca la evolución de la

autoestima a nivel académico en la educación infantil y la educación primaria, añadiendo la etapa adolescente en la exposición.

Etapa de educación Infantil: El Primer Ciclo de Educación Infantil comprende el período que va desde el nacimiento a los tres años. En este ciclo se observa, en relación a la formación del autoconcepto, que el bebé configura su imagen personal a partir de la información que va llegando tanto a través del cuidado de los padres como de la interacción con los adultos. De ellos, y principalmente de sus padres, es de quienes recibe la información sobre sí mismo. Otra característica notoria que ocurre en esta etapa es que su conducta se encamina a satisfacer meramente sus necesidades básicas. Todas estas particularidades harán que presente una alta sensibilidad a la aceptación del adulto.

De los tres a los seis años el infante se halla en el segundo ciclo de la educación infantil, coincidente en su final con la conclusión de la etapa piagetiana preoperacional. Esta posee, dentro de la evolución del autoconcepto, como peculiaridad más llamativa, la progresiva afirmación del yo. Es hacia los cinco años cuando aumenta su relación con los iguales y de esta forma se posibilita la aparición de la referencia social comparativa. Ahora, por primera vez, será capaz de valorar sus propias capacidades y así surgirá una progresiva diferenciación respecto a los demás. Es clave también, en este final de la etapa educativa, el hecho de que aquí se asientan las bases de su autoconcepto, adquiriendo una gran importancia las reacciones de los adultos próximos. Progresivamente aparecen actitudes de oposición que tienen como finalidad una paulatina afirmación de la propia individualidad. Cobra entonces especial relevancia la aparición de conductas de imitación y de los juegos con alternancia de papeles con relación a los padres. Emerge en este momento la capacidad de autodescribirse, recurriendo a la comparación temporal para evaluar las propias capacidades o destrezas cognitivas. En su lenguaje surge la aparición progresiva de los posesivos. También aparece el propio reconocimiento de su persona y de las cosas que posee, lo cual conduce a una mayor consciencia de lo que es uno mismo y que va siendo reforzada por medio de las conductas que produce en los sujetos de su alrededor. Asimismo, cobran especial importancia los modelos educativos que pueden generar desde niños tranquilos con conductas asertivas a niños con conductas agresivas, inhibidas o sobreprotectoras.

Etapa primer ciclo de primaria: Las dos principales particularidades del autoconcepto de los niños del primer ciclo de esta etapa son, tanto el hecho de que aprenden a integrar nuevas perspectivas de sí mismos, como el aumento de la importancia de los iguales. Empiezan a comparar sus propios logros con los de otras personas, aunque apenas existen aún indicadores de comparación social. Estas suelen ser indiscriminadas, ya que sus habilidades cognitivas son insuficientes y, además, tienden a compararse con las personas significativas de su entorno más que con sus iguales. Es al final de este ciclo cuando se inicia propiamente la comparación social, aunque aún no de forma nítida. Aparece un progresivo interés por lo que hacen o dicen las personas de su entorno familiar, escolar y social. Conocen nuevos compañeros y profesores e incluso aumenta el número de profesores respecto de la etapa anterior. Así, en este momento, surgen nuevas fuentes de información sobre sí mismo, por ejemplo, la popularidad que poseen entre sus iguales, los logros y fracasos académicos, los triunfos en deportes y actividades extraescolares, las reacciones de profesores y compañeros y la adecuada o inadecuada comunicación con otras personas. Es frecuente valorar al escolar por lo que hace y esto repercutirá en su autoestima. Comienza así una influencia de su autoconcepto sobre sus calificaciones que durará toda su vida académica. En un ambiente exigente los alumnos con medio y bajo autoconcepto tenderán a disminuir progresivamente su rendimiento académico afectando al mismo tiempo su autoestima. Aparece el sentimiento de pertenencia, influyendo en el sentido de identidad y en la autoestima. De esta manera, en la descripción que hacen de sí mismos aparecen características personales y atributos emocionales. En el lenguaje que usan van apareciendo características personales: guapo - feo, alegre - triste, mentiroso - sincero..., con respecto a sus relaciones interpersonales y a sus reacciones emocionales. Ello ocurre, entre otros motivos, porque ahora los logros o fracasos pueden ser incorporados como elementos positivos o negativos sobre la estima hacia uno mismo. Hay, por lo tanto, una evolución en la individualización y en la identificación con los otros significativos.

Autoestima en la adolescencia: Mientras que la autoestima se encuentra en niveles relativamente altos en la infancia, van disminuyendo al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta. Estos niveles se incrementan de nuevo desde el comienzo de la vida adulta y vuelven a decaer desde las edades medias de la vida adulta hasta la vejez (Rodríguez y Caño, 2012). Según los mismos autores, la adolescencia

temprana se ha considerado, en particular, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, en la cual los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución en la misma. Esta etapa se caracteriza por la experiencia de acontecimientos novedosos y a veces estresantes que suponen un desafío para la visión que los adolescentes tienen de sí mismos y su estabilidad emocional. Así, los jóvenes de estas edades manifiestan, con frecuencia, no sólo una disminución sino también fuertes fluctuaciones en sus niveles de autoestima, las cuales tienden a disminuir conforme avanza la adolescencia y se alcanza la edad adulta. La disminución como las fluctuaciones en autoestima global que se producen en la adolescencia temprana, se encuentran conectadas con experiencias negativas significativas como las dificultades académicas, o la pérdida de apoyo por parte de los iguales. Los adolescentes con una autoestima inferior son a su vez más vulnerables al impacto de los acontecimientos cotidianos que los que presentan una mayor autoestima.

Así, la inestabilidad de la autoestima refleja las fluctuaciones que se producen como consecuencia de experimentar éxitos o fracasos ante los que los jóvenes son vulnerables, es decir, que ocurren en circunstancias que son relevantes para su autoestima. El individuo presentará, así, una autoestima más inestable si experimenta tanto éxitos como fracasos en aquellas áreas que son relevantes para su autoestima, y una autoestima más estable y elevada cuando experimenta acontecimientos vitales que tienden a satisfacer sus contingencias de autovalía.

En esta etapa, por su parte, Erikson (1974) expone que los adolescentes requieren hacerse de una identidad, saberse distinto a los demás. Esta búsqueda de identidad por parte del adolescente se caracteriza por: a) la perspectiva temporal, orientación en el tiempo y en el espacio; b) la seguridad en sí mismo; c) la experimentación con el rol, énfasis en la acción; d) el aprendizaje e interés por el contacto con el medio ambiente y una estrategia del aprendizaje vital; e) polarización sexual: adecuado grado de desarrollo del propio interés sexual; f) liderazgo y adhesión: adecuada integración al grupo de "pares"; y g) el compromiso ideológico, orientación valorativa y participación en el ambiente. En base a estas características de identidad el adolescente se encuentra en una lucha por ser autónomo sin renunciar totalmente a la dependencia de sus padres, quiere ser escuchado y comprendido, defender sus valores y elegir una carrera. Busca modelos e ideales en los que pueda confiar y respetar, que le

sirvan de referencia para su desarrollo personal y encontrar respuesta a sus dudas. La autoestima influye en el adolescente, en sus sentimientos, pensamiento, aprendizaje y creatividad, en sus valores comportamiento y relaciones con su familia y la sociedad, en cómo se considera a sí mismo en todos los pensamientos, sentimientos y actos. La autoestima se va moldeando así día a día y está relacionada con su capacidad para aprender. Un adolescente con una sana autoestima actuará independientemente, afrontará nuevos retos con entusiasmo, asumirá responsabilidades, estará orgulloso de sus logros, demostrará amplitud de emociones y sentimientos, tolerará bien la frustración y se sentirá capaz de influir en otros. En cambio, el adolescente sin autoestima desmerecerá su talento, se sentirá impotente, se dejará influir, tendrá pobreza de emociones y sentimientos, eludirá situaciones de responsabilidad, se frustrará y echará la culpa a otros de sus debilidades.

Adicionalmente, existen diferentes variables o factores individuales que pueden influir en el desarrollo de la autoestima en la persona.

1. La perspectiva de *género* alude a la existencia de fuertes contrastes entre el mundo emocional y social de hombres y mujeres, lo cual tiene importantes implicaciones no sólo en las vivencias individuales y el desarrollo personal, sino también en el ámbito social y político, y, desde luego, en las relaciones entre los dos géneros (Serrano, 2014). De igual modo, Heatherton et al. (2003) analizan la medida de la autoestima desde esta perspectiva puntualizando que, un gran número de estudios sugieren que los niños y las niñas encuentran en el divertimento su fuente primaria de autoestima. Las niñas están más influenciadas por las relaciones y los chicos están más influenciados por el éxito de los objetivos. En edad adulta, sugieren que en los hombres prevalece la autoestima de salir adelante, mientras que las mujeres gana la autoestima de llevarse bien (relación con los demás). Otra destacada e importante diferencia de género está formado por los sentimientos sobre el yo a lo largo de la vida, en cuanto a que las mujeres tienden a tener satisfacción con la imagen corporal inferior a los hombres. La insatisfacción de la imagen corporal entre las mujeres suele estar relacionada con percibirse a sí mismo como tener sobrepeso. A diferencia de las mujeres, es más

probable que los hombres vean sus cuerpos como instrumentos de acción y obtengan autoestima de la fuerza física autopercibida. Por lo tanto, en términos de evaluación de los sentimientos personales sobre las cuestiones de la estimación del cuerpo, los investigadores deben ser sensibles a los determinantes diferenciales de la imagen corporal para las mujeres y los hombres.

2. Por otro lado, los mismos autores analizan la medida de la autoestima desde la perspectiva de la *estabilidad*. Ésta es la cuestión de medición de la autoestima sobre si es mejor conceptualizarla como un rasgo estable de la personalidad o como un estado contexto-específico. La mayoría de las teorías de la autoestima se ven como un rasgo relativista: si tienes una gran autoestima hoy, probablemente tendrás una alta autoestima mañana. A partir de esta perspectiva, la autoestima es posible porque, lentamente, se desarrolla a través de experiencias personales, se repite sin éxito o siendo continuamente valorada por otros significativos. Sin embargo, una serie de estudios sugieren que la autoestima sirve como variable dependiente en lugar de independiente o clasificadora. Estos estudios suponen que la autoestima puede ser momentáneamente manipulada o afectada. Otros sugieren que la autoestima no es manipulable por definición. Sin embargo, según las opiniones subsiguientes, la autoestima puede ser vista como un "estado" así como un rasgo. Alrededor de una línea de base estable hay fluctuaciones; Aunque generalmente nos sentimos bien acerca de nosotros mismos, hay momentos en que podemos experimentar dudas de sí mismo e incluso disgusto. Las fluctuaciones en la autoestima del estado están asociadas con un aumento de la sensibilidad y la confianza en las evaluaciones sociales, el aumento de la conciencia en sí mismo y la ira y la hostilidad. En general, aquellos con un sentido frágil de la autoestima responden extremadamente favorable a la regeneración positiva y extremadamente defensiva a la regeneración negativa.
3. De igual modo, durante décadas la investigación ha analizado la relación existente entre la autoestima y el *nivel socioeconómico* en diferentes grupos de edad -adolescentes, jóvenes y adultos-. De todo esto se

desprende la importancia que tiene el medio en la formación de la autoestima y el autoconcepto, entendiéndose por aquel, el nivel socioeconómico y cultural de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad (Serrano, 2014).

1.4. Dimensiones y Grados del Autoconcepto

Dimensiones. La autoestima puede referirse al yo general o a aspectos específicos del yo, tales como cómo se sienten las personas en diferentes facetas de la vida y acerca de su posición social, grupo racial o étnico, rasgos físicos, habilidades atléticas, desempeño laboral o escolar, etc. Una cuestión importante reseñada en la literatura de la autoestima es que la autoestima se concibe como un rasgo global, es decir, la actitud positiva o negativa del individuo hacia el yo como totalidad, o unitario, como un rasgo multidimensional con subcomponentes independientes (Heatherton y Wyland, 2003).

En 1976, Shavelson, Hubner y Stanton propusieron un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto desde una perspectiva y conceptualización multidimensional. Este modelo propuesto, desde el punto de vista multidimensional, coincide con más recientes investigaciones (Esnaola et al., 2011; Isiksal, 2010; Menjares et al., 2000) entre otras, y la estrecha relación de los distintos componentes del autoconcepto con la autoestima ha sido tomado como punto de partida para distintos autores en sus investigaciones y validaciones.

Basado en el concepto multidimensional del autoconcepto, Coopersmith (1996) puntualiza la existencia de diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y de respuesta a los estímulos ambientales de los individuos. Este autor categoriza la autoestima en diferentes áreas dimensionales según su amplitud y radio de acción. En ellas, la autoestima se concibe como la evaluación que la persona hace y que habitualmente mantiene con respecto a sí misma: 1) *Área personal* en relación con su imagen corporal y cualidades personales; 2) *Área familiar* en relación con sus interacciones con los miembros del grupo familiar; 3) *Área académica* en relación con su desempeño en el ámbito escolar; 4) *Área social* en relación con sus interacciones sociales. Todas estas evaluaciones de las diferentes áreas

dimensionales consideran la capacidad, la productividad, la importancia y la dignidad del individuo, e implican un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

De este modo, el concepto adecuado de autoestima es el que considera ésta como una realidad multidimensional, tanto desde el punto de vista estructural, en cuanto que entendemos que la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto (capacidades, actitudes, valores, habilidades) puede ser diferente en los distintos ámbitos y dimensiones de su vida (familiar, escolar, físico, social), como desde el punto de vista dinámico, ya que hace referencia a una forma de vida, a un “estilo de vida” del sujeto en el que la autoestima se incluye como elemento esencial de la dinámica del comportamiento tanto normal como patológico. Es decir, la autoestima posee una naturaleza multifacética o lo que es igual, existen variaciones en la autoestima de acuerdo con los diferentes escenarios en los que la persona interactúa, se relaciona y lleva a cabo su conducta (González, 1999).

Al respecto, McKay y Fanning (1999) señalan que en la autoestima existe una valoración global acerca de sí mismo y del comportamiento de su yo y en la que se hallan dimensiones de esta:

1. Dimensión Física. La de sentirse aceptado o rechazado físicamente.
2. Dimensión Social. Sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los iguales y el sentimiento de pertenencia, es decir, pertenecer a un grupo, ya sea deportivo, laboral, empresarial, de servicio, entre otros. También se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentarse con éxito a diferentes situaciones sociales.
3. Dimensión Afectiva. Se refiere a la auto-percepción de diferentes características de la personalidad como sentirse estable o inestable, valiente o temeroso, tranquilo o inquieto, equilibrado o desequilibrado, etc.
4. Dimensión Académica. Es la capacidad de enfrentarse con éxito a las situaciones de la vida escolar y específicamente a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias escolares. Lleva consigo la autovaloración de las capacidades intelectuales, de inteligencia, creatividad y constancia.
5. Dimensión Ética. Sentirse una persona buena y confiable o, por el contrario, mala y poco confiable. Incluye atributos y es correspondida con la autorrealización de los valores y normas.

Estas dimensiones de la autoestima son compartidas por Pope, McHale y Craighead (1988), quienes afirman que la autoestima se observa a *nivel corporal* cuando se determina el valor y el reconocimiento que el individuo hace de sus cualidades y aptitudes físicas, abarcando su apariencia y sus capacidades en relación con el cuerpo. A *nivel social* incluye la valoración que el individuo hace de su vida social y los sentimientos que tiene como amigo de otros, abarcando las necesidades sociales y su grado de satisfacción. A *nivel académico* abarca la evaluación que hace de sí mismo como estudiante y si conoce sus estándares para el logro académico. A *nivel familiar* refleja los sentimientos acerca de sí mismo como miembro de una familia. Finalmente, la autoestima global refleja una aproximación de sí mismo, y está basada en una evaluación de todas las partes de sí mismo que configuren su opinión acerca de sí como persona.

Apelando a que la autoestima puede referirse al yo general o a aspectos específicos del yo, el enfoque general o global de la autoestima se considera una auto-actitud general que impregna todos los aspectos de la vida de las personas plasmada en los sentimientos de autoestima hacia sí misma; de esta forma, la autoestima saludable es el grado en que las personas se sienten positivas sobre sí mismas, es decir, sienten que son buenas y valiosas. En los últimos años, varios autores han subrayado la importancia de estudiar la autoestima específica, sobre la naturaleza de la relevancia y la relación entre la autoestima global y la autoestima específica. Ya que, por un lado, la autoestima global es más relevante para el bienestar psicológico y, por otro, la autoestima específica es más relevante para el comportamiento (Rosenberg et al., 1995).

Incluyendo evaluaciones de especificidad de dominio, factores de personalidad y bienestar psicológico, la autoestima también puede ser conceptualizada como una construcción jerárquica tal que puede descomponerse en sus partes constitutivas. De este modo, Brown (2000) propone las dimensiones de la autoestima con respecto al nivel de especificidad del contexto situacional en el que se produzca, así entendiendo:

1. *Autoestima general o global*: Según Brown, la autoestima general o global deriva de la acumulación de experiencias inter e intrapersonales, y de las evaluaciones que la gente hace del mundo externo. La autoestima general o global es relativamente estable en un adulto maduro; es resistente al cambio excepto por la terapia activa y prolongada.

Es la evaluación general o prevaleciente que uno hace del propio valor en el tiempo y a través de las situaciones de vida.

2. *Situación o autoestima específica*: La autoestima situacional o específica se ocupa de las evaluaciones personales en ciertos eventos de la vida. El grado de autoestima situacional puede variar de acuerdo con las situaciones a las que una persona se enfrenta. Puede ser en situaciones particulares de la vida, como la interacción social, el trabajo, la educación, el hogar, o, en ciertos rasgos, tales como la inteligencia, la habilidad comunicativa, la habilidad atlética, o, sobre rasgos de personalidad como gregariedad, empatía y flexibilidad. El grado de autoestima específica de una persona puede variar dependiendo de la situación o el rasgo en cuestión.

3. *Autoestima de tarea*: La autoestima de tarea se refiere a las evaluaciones que se hacen de situaciones específicas concretas. Un ejemplo de autoestima de tarea en el área del lenguaje es la propia autoevaluación de un aspecto particular del proceso de adquisición, como hablar, escribir, leer, una actividad específica de lengua extranjera o incluso un tipo especial de ejercicio de lenguaje. Se relaciona con tareas particulares en situaciones específicas. Por ejemplo, dentro del dominio educativo, la autoestima de tareas puede referirse a una actividad del área de una materia (por ejemplo, matemáticas).

En el nivel de especificidad, la autoestima específica puede abarcar la clase de lengua extranjera en general y la autoestima de la tarea puede referirse a la autoevaluación de un aspecto particular del proceso: hablar, escribir, una clase particular en un segundo idioma o incluso un tipo especial de ejercicio llevado a cabo en el aula.

Desde otra perspectiva, en un estudio más reciente realizado por Stets, y Burke (2014), dichos autores concuerdan en puntualizar que una de las primeras aclaraciones de especificidad sobre la autoestima fue la distinción entre autoestima global y específica y que, posteriormente, con el tiempo, esta distinción se transformó en una diferenciación entre autoestima y autoeficacia. Estos autores explican que el valor y la eficacia se conceptualizaron como dos dimensiones de la autoestima y que una tercera dimensión de la autoestima ha surgido en los últimos años, que es la autenticidad. Sugieren que estas tres dimensiones de autoestima, *valor*, *eficacia* y *autenticidad* están ligadas a los tres motivos propios que se cree que subyacen a la conducta humana y que fundamentan la idea de la Teoría de la Identidad de Tajfel (1972), basada en tres

principios subyacentes de significados compartidos. Sugieren que las tres dimensiones de autoestima generalmente surgen de la verificación de las identidades sociales, de rol y de persona, respectivamente.

Grados. Con respecto a los grados de autoestima, la valoración que un sujeto hace de sí mismo puede ser positiva o negativa, alta o baja, adecuada o inadecuada. De esta forma, podríamos decir que cuando un sujeto piensa positivamente en sí mismo, se acepta y se siente competente para afrontar los retos y responsabilidades que la vida le plantea, por tanto, su autoestima es alta. Por el contrario, si un sujeto piensa negativamente sobre sí mismo, aparecen sentimientos negativos de autorechazo y autodesprecio, se considera incapaz de resolver con éxito cualquier tarea o situación, y se diría que su autoestima es baja (González, 1999). Por otra parte, el mismo autor señala que la persona con una *alta autoestima* no es aquella que siempre es competente y muestra conductas y habilidades positivas y adecuadas en todo momento y en todas las situaciones, sino que la persona con una *adecuada autoestima* es aquella que, además de valorarse de forma positiva, se autoacepta y se siente bien con el tipo de persona que es. Esto implica que será capaz de identificarse y aceptarse como es, con sus habilidades y capacidades y con las limitaciones y defectos que tiene, diferenciando cuando ha de aceptarlos o si debe intentar su modificación o superación.

Así bien, en referencia a los niveles de la autoestima, Eisenberg y Patterson (1981) se refieren a una serie de conductas correlacionadas tanto con alta como con baja autoestima. De esta forma, señalan que existen dos razones por las cuales este tema es importante. La primera razón es que la autoestima de una persona no se ve, sino que se elaboran presunciones sobre ésta a partir de la conducta evidente y observable de la persona. Estos patrones de conducta proporcionan datos a partir de los cuales se pueden hacer inferencias diagnósticas razonables. La segunda razón es que a menudo algunos patrones de conducta pueden parecer extraños a primera vista, no obstante, si se les vincula con la autoestima subyacente, se puede comprender su significado.

De este modo, la autoestima tiene un papel fundamental en el comportamiento humano. Por un lado, una buena autoestima se relaciona con una autoestima sana, adecuada y se expresa y genera en el sujeto conductas sanas, productivas y equilibradas. Por otro lado, alteraciones en la autoestima se relacionan con trastornos y problemas en la conducta (González, 1999). Según el grado de autoestima, será responsable de

muchos fracasos o éxitos, ya que éstos están intrínsecamente ligados. Una autoestima adecuada o saludable, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, ya que aquellas personas que creen que son capaces de tener éxito tienen más posibilidades de tenerlo, debido a que la imagen que una persona tiene en sí misma determina en gran medida lo que hacen (Lawrence, 2000), y siendo, además, la base de una salud mental y física adecuada, mientras que una autoestima baja podrá conducir a la persona hacia la derrota y el fracaso.

En el mismo sentido, Coopersmith (1996) afirma que la autoestima puede presentarse en tres grados: alto, medio o bajo, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones de forma notablemente diferente. Así, considera que las personas con alta, media y baja autoestima, tienen diferentes expectativas para el futuro, difieren respecto de la asertividad personal y tienen diferentes estilos básicos para afrontar el estrés. Explica el autor que estos grados se diferencian entre sí dado que caracteriza el comportamiento de los individuos.

Las personas con *autoestima alta* comprenden las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad, o sea, es la que el individuo genera en sí mismo. La autoestima positiva o autoestima alta se desarrolla cuando la persona posee respeto y estimación de sí misma, a la vez que demuestra un sentimiento de superación a través del tiempo. No se considera mejor ni peor que el resto y, además, logra reconocer sus falencias. Según Coopersmith (ibídem), las personas con autoestima alta se caracterizan por ser activas, expresivas, con éxitos sociales y académicos, son líderes, no rehúyen al desacuerdo y se interesan por asuntos públicos. También es propio de los individuos con alta autoestima la baja destructividad en la infancia, les perturban los sentimientos de ansiedad, confían en sus propias percepciones, esperan que sus esfuerzos deriven en éxito, se acercan a otras personas con la expectativa de ser bien recibidas y consideradas, perciben que el trabajo que realizan generalmente es de alta calidad, esperan realizar grandes trabajos en el futuro y son populares entre los individuos de su misma edad. Por su parte, Pope, McHale y Craighead (1988) coinciden con lo anteriormente señalado al afirmar que los individuos con alta autoestima reflejan un autoconcepto positivo sobre su imagen corporal, así como en relación con sus

habilidades académicas, familiares y sociales. Ello implica que los individuos con alta autoestima se muestren seguros, acertados, eficientes, capaces, dignos y demuestren estar en disposición para lograr las metas, resolviendo problemas y demostrando habilidades de comunicación. Por tanto, un individuo que tiene una autoestima alta o positiva se evalúa a sí mismo de manera positiva y se siente bien acerca de sus puntos fuertes, demuestra autoconfianza y trabaja sobre su área débil, y es capaz de perdonarse a sí mismo cuando falla en algo acerca de sus objetivos.

En referencia a los individuos con un grado de *autoestima medio*, Coopersmith (1997) afirma que son personas que se caracterizan por presentar semejanza con las que presentan alta autoestima, pero la evidencian en menor medida, y en otros casos, muestran conductas inadecuadas que reflejan conflictos con el autoconcepto. Sus conductas pueden ser positivas, tales como mostrarse optimistas y capaces de aceptar críticas; sin embargo, presentan tendencia a sentirse inseguros en las estimaciones de su valía personal y pueden depender de la aceptación social. Por ello, los individuos con un nivel medio de autoestima presentan autoafirmaciones positivas más moderadas en su aprecio de la competencia, significación y expectativas, y es usual que sus declaraciones, conclusiones y opiniones en muchos aspectos estén próximos a los de las personas con alta autoestima, aunque no en todas las situaciones y contextos como sucede con éstos.

Por su parte, las personas con un grado *bajo de autoestima* precisan del respeto de los demás, de la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. En cierto sentido, la autoestima se genera por factores externos, por lo que las otras personas provocan en el individuo. Las personas con baja autoestima muestran desánimo, depresión, aislamiento, se sienten poco atractivos, así como incapaces de expresarse y defenderse, pues sienten temor de provocar el enfado de los demás. Además, los individuos que poseen una baja autoestima se consideran débiles para vencer sus deficiencias, permanecen aislados ante un grupo social determinado, son sensibles a la crítica, se encuentran preocupados por problemas internos, presentan dificultades para establecer relaciones amistosas, no están seguros de sus ideas, dudan de sus habilidades y consideran que los trabajos e ideas de los demás son mejores que las suyas. Es pertinente indicar que estos niveles de autoestima pueden ser susceptibles de variación si se tienen en cuenta los rasgos

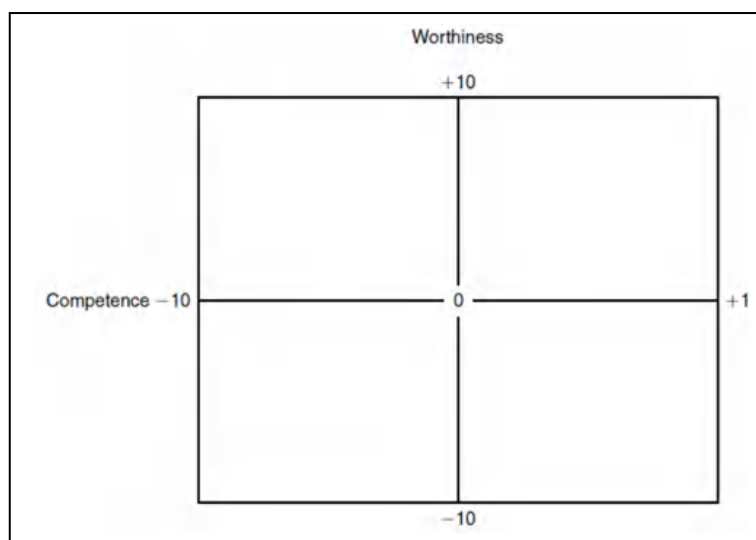
afectivos, las conductas anticipatorias y las características motivaciones de los individuos. En la misma línea, Pope McHale y Craighead (1988) explican que los individuos con autoestima baja pueden exhibir una actitud positiva artificial hacia sí mismos y hacia el mundo, en un intento desesperado de hacer creer a otros y a sí mismo que es una persona de valía. Por ello, pueden retraerse, evitando el contacto con otros, puesto que temen que más tarde o temprano los rechazarán. Un individuo con baja autoestima es esencialmente una persona que consigue muy pocas cosas, y carece de razones para sentirse orgullosa de sí misma. Entre las características de estos individuos se encuentran que se muestran retraídos, confusos, sumisos, o con dificultades para identificar soluciones a las experiencias que se les presentan, lo cual los traduce en erráticos en algunas de sus conductas. Ello puede crear conflicto en su autoconcepto y su autocontrol, afectando así al nivel de autoestima.

De igual manera, Branden (1996) explica que la autoestima positiva es importante porque cuando las personas la experimentan, se sienten bien, son efectivas y productivas y responden bien a los demás. Responden a ellos mismos saludablemente de forma positiva y pueden crecer y cambiar. Asimismo, ellos saben que pueden ser amados y capaces de mejorar, y se ocupan de ellos mismos y de los demás. Por el contrario, cuando la autoestima es baja, la capacidad de enfrentar las adversidades de la vida baja y el sentido del propio valor disminuye.

De igual modo, Navarro (2009) describe a una persona con autoestima alta como la que vive, comparte agradece, reflexiona, respeta a los demás, se abre a lo nuevo, actúa honestamente, con responsabilidad, comprensión, siente que es importante, tiene confianza, cree en sus decisiones y se acepta a sí misma totalmente como ser humano. Por el contrario, una persona con autoestima baja piensa que vale poco o no vale nada, mantienen un estado de insatisfacción constante y posee un deseo innecesario por complacer, por miedo a desagradar.

Por su parte, Mruk (2006) operativiza los grados de la autoestima en términos de una matriz de significado basada en la interacción entre competencia y dignidad.

Figura 2. Matriz de significado de autoestima de dos factores. Fuente: Mruk (2006, pp. 152).

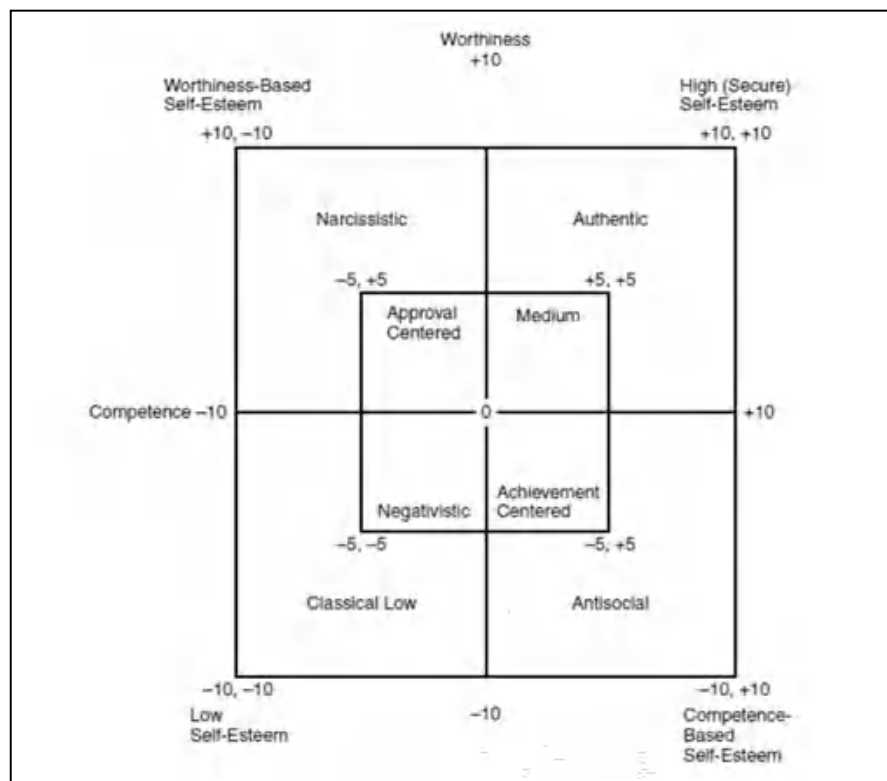


En esta representación gráfica la competencia se coloca en el eje horizontal porque esta dimensión de la autoestima suele implicar alguna forma de comportamiento. Se representa con una línea horizontal que corre de negativo a positivo con el punto medio actuando como la tendencia central o norma. Tal línea describe las ventajas positivas de la competencia, así como las implicaciones negativas de ser deficiente en cualquier dominio de comportamiento relevante para la autoestima. Por ejemplo, el desempeño superior o bueno en una tarea, habilidad o actividad en particular se representa numéricamente con un valor positivo de 0 a 10, que se encuentra en el lado derecho de la línea, mientras que, el rendimiento inferior se coloca en el otro lado, comenzando con 0 y extendiéndose a -10 , lo que representa el peor desempeño posible. El resultado es un continuo de competencia que va desde un grado bajo, hasta uno alto. Asimismo, la competencia global o general estaría representada de la misma manera.

El otro factor, la dignidad, se representa en el eje vertical de la matriz. Mruk explica que la dignidad implica valores tales como los sociales generales que conciernen lo que es deseable, los sentimientos de ser valorado en una relación, valores propios, etc. Aquellas personas que son bien aceptadas y virtuosas, por ejemplo, se encontrarían en el extremo superior, que está representado por el número 10. Y aquellas que viven en un estado crónico de autodesprecio estarían en la región inferior, tal vez cerca del extremo de -10.

En la práctica, esto significa que para que las personas tengan una alta autoestima deben sentirse seguras tanto sobre su sentido de dignidad ("Soy una buena persona, tengo derecho a recibir cuidado y respeto de otros") y su sentido de competencia ("Soy capaz de afrontar los retos a los que me enfrente en vida"). Según este modelo, si los individuos tienen una deficiencia en una u otra dimensión, pueden comportarse de maneras que sugieran una alta autoestima, pero tales características pueden reflejar lo que se llama pseudo autoestima, o autoestima defensiva (Jindal-Snape y Miller, 2008). Para explicar esto, Mruk (2006) amplía la matriz de significado de la autoestima con los tipos y niveles básicos, representado en la Figura 3.

Figura 3. Matriz de significado de la autoestima con tipos y niveles básicos. Fuente: Mruk (2006, pp. 158).



Niveles de baja autoestima

Se divide en dos subtipos o niveles, señalando que muchas de las características que se han atribuido a la baja autoestima existen en realidad como un continuo o rango de posibilidades vivenciales y conductuales. Una parte de este continuo, el rango de 0 a -5, -5 en la diagonal imaginaria del cuadrante, correspondería a problemas leves de este tipo. La mitad restante más externa se usaría entonces para representar problemas clínicamente significativos asociados con un bajo sentido de competencia y valía, o baja autoestima. Es decir, diferenciar entre tipos y niveles de autoestima.

Baja autoestima negativista sugiere un cierto estilo de vida problemático, pero no más. Este descriptor también atañe a ciertas características de personalidad común a los miembros de este grupo, como su perspectiva generalmente negativa con respecto a sus posibilidades de éxito y fracaso, o buena y mala fortuna en la vida. Mruk afirma que las personas con baja autoestima quieren el mismo tipo de cosas que las personas con alta autoestima. Sin embargo, esas con baja autoestima también están más preocupados por conservar este valioso recurso psicológico que arriesgarlo. Por lo tanto, emplean varios métodos para evitar pérdidas, como aferrarse a un sentido más bajo de expectativas, utilizando estrategias de autodiscapacidad y evitando riesgos.

Baja autoestima clásica. El punto de importancia clínica puede ser representado por la coordenada -5, porque -5 divide el cuadrante en áreas menos severas y más severas. Afecciones como la depresión, trastornos de ansiedad, trastornos de la alimentación, trastorno por déficit de atención, etc., implican una baja autoestima de una forma u otra.

Niveles de autoestima basada en la dignidad

La autoestima basada en la dignidad es un tipo de desequilibrio que depende del valor, especialmente del tipo de valor que viene con la aceptación o la aprobación de los demás. Sin embargo, una persona que vive basada en la dignidad no significa necesariamente que no tenga competencia. De hecho, los individuos son bastante competentes en una variedad de formas, pero no en las que les importan en términos de ser aprobados o de sentirse aceptados.

Autoestima basada en la dignidad centrada en la aprobación. La autoestima basada en la dignidad es un tipo de desequilibrio que depende del valor, especialmente del tipo de valor que procede de la aceptación o aprobación de los demás.

Autoestima narcisista basada en la dignidad. Si tal comportamiento es duradero, inflexible y es una fuente de deterioro, entonces se considera que ha sido alcanzada esta área de importancia clínica. En la matriz, esta configuración de autoestima está representada por la posición -5, +5 y más allá en la diagonal de la dignidad mostrada en el cuadrante. Ejemplos de esta configuración que justificarían el diagnóstico narcisista de la personalidad serían personas que demuestren un sentido muy exagerado de su propia consideración, aquellas personas que parecen esperar que otros automáticamente reconozcan su carácter o habilidades especiales, y aquellos que reaccionan de forma exagerada cuando alguien cuestiona sus contribuciones o logros.

Niveles de autoestima basada en competencias

Del mismo modo, este tipo de autoestima también es una cuestión de grados y combinaciones que van desde menores o no clínicamente significativo a mayor o clínicamente significativo, con el -5, +5 posición en el diagrama como punto de corte para cualquiera de ellos.

Autoestima basada en competencias orientada al logro. Mruk explica que una sociedad colectivista empuja a las personas hacia la dimensión de la dignidad de la autoestima, mientras que las sociedades individualistas presionan a las personas para que valoren más los logros personales. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar que muchas personas en nuestra cultura experimentan problemas de autoestima en términos de éxitos y fracasos.

Autoestima basada en competencias antisociales. En el extremo del rango de alta competencia y baja valía, el éxito se vincula cada vez más con el sentido de valor de uno. Dependiendo de cuán inteligente, creativo o talentoso sea uno, un individuo puede incluso llegar a ser muy bueno para tener éxito en un área determinada. Algunas veces estos individuos son bastante agresivos, pero de formas socialmente "aceptables". Cuando tal comportamiento se exhibe en formas que entran en conflicto con las reglas de la sociedad, se dice que los individuos actúan de una forma "antisocial", por lo que este término se utiliza para describir el extremo de este cuadrante.

Niveles de autoestima alta o segura

Consiste en competencia y dignidad positiva o autoestima genuinamente alta porque el desorden causado por la heterogeneidad de la autoestima se ha reducido significativamente.

Considerando primero el extremo superior de este continuo, que comienza en el nivel +5, +5 de la matriz, la *auténtica autoestima* es la única que consta de una relación positiva entre los dos factores de la autoestima. En general, la alta autoestima es lo suficientemente segura como para permitir que el individuo perciba y admita fallas o limitaciones. También es consistente a través de niveles conscientes (explícitos) y no conscientes (implícitos). Este nivel no requiere una validación continua de la dignidad o la competencia y es estable, lo que quiere decir que se equilibra en gran medida a lo largo del tiempo. Estas características ciertamente justifican ser colocado en el cuadrante superior derecho. Sin embargo, no se debe confundir una autoestima tan *óptima*, con realidades vividas, puesto que una persona podría tener *días malos*. Mruk plantea la cuestión de cómo llamar a este tipo de autoestima alta, puntualizando que el trabajo sobre la heterogeneidad de la autoestima muestra que hay varias formas de alta autoestima y la mayoría de ellas no tienen por qué ser de un grado en absoluto. De hecho, varios han sido los términos utilizados para identificar esta forma de autoestima en la última década, incluyendo autoestima "saludable", autoestima "óptima", autoestima "genuina", autoestima "verdadera", autoestima "real" y autoestima "auténtica", entre otros. De todas estas opciones, él recomienda la "autoestima auténtica" como la más representativa en la investigación cualitativa y cuantitativa.

Autoestima media. Desde esta perspectiva la autoestima media es el resultado de una exposición suficiente a experiencias positivas para evitar problemas en esta área, pero no suficiente para alcanzar un estado genuinamente elevado. Desde este punto de vista, una mayor autoestima es siempre vista como más deseable, a pesar de que puede suponer algunos costos, como la envidia de otras personas. Poseer alguna, pero no un grado inusualmente grande de competencia, y una valía sólida, pero no abrumadora, definitivamente coloca a esas personas en el cuadrante superior derecho. Esta ubicación significa que la autoestima media es razonablemente estable, segura o equilibrada, pero capaz de ascender a lo más alto. Por último, es importante recordar que muchas características humanas ocurren en términos de una distribución estándar, cuyo centro

es normal y adecuado para vivir (ej., habilidad verbal, razonamiento espacial, habilidades del lenguaje, coeficiente intelectual, capacidad atlética y muchos fenómenos del desarrollo se distribuyen de esta manera). Mruk afirma que la mayoría de las personas se encontrarían en esta parcela del cuadrante.

Finalmente, toda la información sobre los tipos y niveles de autoestima están representados en la Figura 4.

Figura 4. Modelo integrado de los tipos y niveles de autoestima. Fuente: Mruk (2006, pp. 168).

<p style="text-align: center;">Worthiness-Based Self-Esteem</p> <p>1. General Type: Unstable or fragile self-esteem characterized by a low sense of competence compensated for by focusing on worthiness.</p> <p>2. Levels</p> <p>a. Approval seeking: Contingent on approval from others, sensitive to criticism and rejection.</p> <p>b. Narcissistic: Exaggerated sense of worthiness regardless of competence level and reactive to criticism. Vulnerable to defensive acting out.</p>	<p style="text-align: center;">High Self-Esteem</p> <p>1. General Type: Relatively stable self-esteem characterized by varying degrees of openness to experience, optimism, and lack of defensiveness.</p> <p>2. Levels</p> <p>a. Medium: Stable sense of adequacy in terms of competence and worthiness, interested in more.</p> <p>b. Authentic: General sense of realistic competence and solid worthiness. Actively concerned with living out positive, intrinsic values.</p>
<p style="text-align: center;">Low Self-Esteem</p> <p>1. General Type: Reduced level of self-esteem characterized by a concern to avoid further loss of competence or worthiness.</p> <p>2. Levels</p> <p>a. Negativistic: Generally cautious style of self-regulation, focuses on protecting current level of self-esteem rather than losing it.</p> <p>b. Classical: Impaired functioning due to low sense of ability and worth. Vulnerable to depression, giving up.</p>	<p style="text-align: center;">Competence-Based Self-Esteem</p> <p>1. General Type: Unstable or fragile self-esteem characterized by low sense of worthiness compensated for by focusing on competence.</p> <p>2. Levels</p> <p>a. Success seeking: Contingent on garnering successes or achievements and anxious about and sensitive to failure.</p> <p>b. Antisocial: Exaggerated need for success or power. Vulnerable to aggressive acting out.</p>

Por último, González-Pienda et al. (1997) exponen las estrategias para mantener una autoestima sana:

- Tender a considerar de forma más relevante la información coherente con las propias percepciones y desechar las discrepantes.

- Buscar entornos que permitan confirmar las propias percepciones coherentes.
- Contrarrestar la distorsión de la información disonante mediante el uso de estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva.
- Realizar comparaciones sociales selectivas.
- Aumentar la importancia de las actividades en la que se es mejor que los demás.
- Usar estrategias atribucionales que conduzcan a reforzar una dimensión no amenazada del autoconcepto.

En definitiva, y dado el planteamiento de los grados de la autoestima, se puede considerar ésta como uno de los recursos psicológicos más importantes del que se dispone para lograr el mejor equilibrio comportamental a nivel personal, social y profesional.

Capítulo 2. Autoestima e Instrumentos de Medida

El estudio de la autoestima, como resultado de la medición del autoconcepto, es esencial en la investigación psicológica por asociarse a múltiples aspectos, como el bienestar psicológico, las estrategias de autoinhabilitación y el pesimismo defensivo, la influencia del ambiente y el estilo educativo, las relaciones familiares, las estrategias de aprendizaje, etc. Por ello, es importante contar con instrumentos adaptados a cada contexto y con propiedades psicométricas adecuadas que la evalúen (Heatherton y Wyland, 2003).

Así, las entrevistas, la observación y/o los cuestionarios y las escalas son los instrumentos de los que usualmente se valen los investigadores para medir la autoestima, que, al igual que ocurre con el autoconcepto, no es directamente observable. Por ello, se hace necesario inferirla mediante muestras de conducta u obtenerlos a través de autoinformes en los cuales la persona expresa lo que percibe o piensa de sí misma. Por un lado, la entrevista es una técnica muy usada para la obtención de estos datos, que puede ser oral o escrita, y estructurada o en formato abierto y con poca, o sin ninguna estructuración. En ella se pide al individuo que termine unas frases incompletas o que simplemente respondan a preguntas que describan sus pensamientos o sus emociones. Por otro, los cuestionarios, inventarios o escalas se caracterizan por su simplicidad, por ser directos, y de fácil y masiva aplicación (Ramos, 2008).

Heatherton y Wyland (2003) ponen en debate la idoneidad de las medidas implícitas frente a las explícitas. De una parte, las medidas implícitas permiten el acceso a los estados internos y actitudes de las personas sin que se les consulte directamente sobre estos (Cárdenas et al., 2009), es decir, el individuo desconoce lo que la medida está estimando. En cuanto a las medidas explícitas, Heatherton y Wyland (2003) señalan que se basan en la capacidad potencialmente sesgada de los individuos para informar con precisión sus actitudes y sentimientos. Las personas no tienen necesariamente acceso a sus estados internos, y, por lo tanto, las motivaciones subjetivas u otras creencias pueden producir sesgos o distorsiones, tanto intencionales como no intencionales. No obstante, existen miles de estudios en los que se utilizan medidas explícitas con una consistencia razonable obtenida en los resultados específicos cuando se usan cálculos similares.

En este sentido, es importante tener en cuenta una serie de recomendaciones a la hora de evaluar la autoestima (González-Pienda y Nuñez, 1993):

- Usar un instrumento que nos ofrezca valoraciones separadas de áreas específicas de la autoestima, y no solo una puntuación global.
- Contar, además de las valoraciones de comparación externa realizadas por los profesionales, con adecuados instrumentos de autoinformes sobre estimaciones personales de sí mismo.
- Hay que contextualizar las conclusiones obtenidas, extrapolándolas a la situación concreta en la que se desenvuelve la persona, en particular, en lo que atañe otros significativos para ella.

Pese a que existen numerosos estudios cualitativos (Mruk, 2013), según Heatherton y Wyland (2003) la mayoría de los trabajos que exploran la autoestima incluyen cuestionarios o escalas autoadministrables que evalúan el constructo de manera tanto unidimensional (Rosenberg, 1965), como multidimensional (Coopersmith, 1967). Desde esta perspectiva, si bien, a excepción de Rosenberg y, la escala de un solo ítem o, Single-Item Self-Esteem Scale (SISE) de Robins et al. (2001) -"Tengo alta autoestima"- que miden la autoestima global, comúnmente, las otras escalas y cuestionarios son multidimensionales y miden diversas cualidades afectivas del concepto de sí mismo con respecto a la autoestima.

Además, la autoestima también es conceptualizada como una construcción jerárquica tal que se puede descomponer en sus partes constitutivas. Desde este posicionamiento, hay muchos componentes principales: autoestima de desempeño, autoestima social, autoestima física, etc. (Heatherton y Polivy, 1991); y cada uno de estos componentes se pueden desglosarse en subcomponentes más específicos.

Actualmente, la evaluación de la autoestima dista mucho de gozar de consenso, no existiendo un modelo conceptual claramente definido ni tampoco diferenciado de forma precisa de la evaluación de la autoestima a la del autoconcepto. Debido a lo cual, muchos instrumentos de medida han evaluado ambos constructos de igual modo o como componente el uno del otro. Según Heatherton y Wyland (2003), no es de extrañar que haya muchas medidas diferentes de autoestima, dada la importancia atribuida que la autoestima tiene por muchas personas, y por el hecho de que tampoco se haya

concretado una definición consensuada. Asimismo, estos autores apelan a que la mayoría de estas medidas no han funcionado adecuadamente, y que es probable que muchas de ellas midan constructos muy diferentes.

En la tabla 3 se recogen de la literatura los instrumentos de medida que han sido elaborados y desarrollados propiamente para la evaluación de la autoestima.

Tabla 3. Instrumentos de medida de la autoestima. Fuente: Elaboración propia.

Nombre de la Prueba	Año	Audiencia	Autor(es)
Self-Esteem Dimensions: Selfworth, Self-efficacy and Authenticity	2014	Adolescentes y adultos	Stets y Burke.
Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia (EDINA)	2014	Niños y niñas	Serrano.
Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA)	2008	Niños y niñas	Ramos.
Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP)	2006	Niños y niñas	Ramos, Giménez, Lapaz y Muñoz.
Sorensen Self-esteem Scale	2006	Adultos	Sorensen.
The Children's Inventory of Self-esteem	2003	Niños y niñas	Campbell.
Foreign language self-esteem scale (FLSES)	2001	Universitarios (adultos)	Hassan.
Cuestionario-Escala de Autoestima	2001	Adolescentes	Ortega, Mínguez y Rodes.
Single-Item Self-Esteem Scale (SISE)	2001	Niños, niñas, jóvenes y adultos	Robins., Hendin y Trzesniewski.
Early Adolescent Self-esteem	2000	Adolescentes	Dubois y Hirsch.
Visual Analogue Self-Esteem Scale (VASES)	1999	Universitarios (adultos)	Brumfitt y Sheeran.
Self-esteem and Optimist and Pessimist Scale	1998	Adolescentes y adultos	Mehrabian.
Global Self-esteem: The Self-liking/ Self-Competence Scale (SLCS)	1995	Universitarios (adultos)	Tafarodi y Swann.
Collective Self-esteem Scale	1992	Adultos	Luhtanen y Crocker.
Institutional Ethical Practices and Faculty Professional Self-Esteem Questionnaire	1991	Adultos	O'Hara.
The State Self-Esteem Scale (SSES)	1991	Adolescentes	Heatherton y Polivy.
Self-esteem Index	1991	Niños, niñas y adolescentes	Brown y Alexander.
The Adult Sources of Self-Esteem Scale (ASSEI)	1989	Adultos	Elovson y Fleming.
Multidimensional Self-esteem Inventory	1988	Adultos	O'Brien y Epstein.
Janis – Field Feelings of Inadequacy Scale (FIS)	1959, 1967, 1980, 1984 revisado	Adolescentes y adultos	Janis y Field (1959). Fleming y Courtney (1984).
Self-esteem Scale	1983	Adultos	Warr y Jackson.

Culture Free Self-esteem Inventory (CFSEI)	1982	Niños y adultos	Battle.
Behavioral Academic Self-esteem (BASE)	1982	Niños y adolescentes	Coopersmith y Gilberts.
Classroom Self-esteem Questionnaire	1981	Adolescentes	Turner.
The Development of a Self-esteem Questionnaire (LAWSEQ)	1981	Niños y niñas	Lawrance.
Performance Self-esteem Scale (PSES)	1979	Adultos	Stake.
Texas Social Behavior Inventory (TSBI)	1974	Adolescentes y adultos	Helmreich, Stapp y Ervin.
Social Self-esteem (SSE)	1969	Adolescentes y adultos	Ziller, Hagey, Smith y Long.
The Self-esteem Inventory (SEI)	1967	Adolescentes y adultos	Coopersmith.
The Self-esteem Scale (RSE)	1965	Adolescentes y adultos	Rosenberg.

Blascovich y Tomaka (1991), tras haber examinado detenidamente numerosas medidas de autoestima, llegaron a la conclusión de que no existe una medida perfecta e indican que pocas de las críticas conceptuales y metodológicas habían sido contestadas hasta entonces. Afirmando que algunas medidas de autoestima son más idóneas que otras, ellos recomendaron Janis – Field Feelings of Inadequacy Scale (FIS), versión revisada por Fleming y Courtney (1984), como una de las mejores medidas de rasgo de conocimiento de autoestima. Sin embargo, se observa un mayor uso y prevalencia de la Escala de Rosenberg.

Particularmente y más recientemente en nuestro país, se han desarrollado escalas de autoestima, principalmente para jóvenes como son los casos del Cuestionario – Escala de Autoestima de Ortega, Mínguez y Rodes (2000), validado para adolescentes, y el Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP) de Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz (2006), el Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA) de Ramos (2008) y el Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia (EDINA) de Serrano (2014).

A continuación, se reseñan por orden cronológico varias de las principales pruebas de medida de la autoestima:

Escala de Autoestima de Rosenberg. La escala de autoestima de Rosenberg (1965) (Rosenberg Self Esteem Scale; RSES) mide la autoestima global, y fue originalmente diseñada para medir la autovalía o autoaceptación de adolescentes. Se ha empleado en muchas áreas de la psicología, destacando el interés por el estudio de las

diferencias de género y de nivel educativo. Es un instrumento de autoinforme ampliamente utilizado para evaluar la autoestima individual, usando la Teoría de Respuesta de los Ítems (TRI). Utiliza una escala unidimensional de 10 ítems que miden la autoestima global en función de los sentimientos positivos y negativos sobre el yo. Todos los ítems son contestados usando un formato de escala Likert de 4 puntos que está graduada desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo.

En la actualidad se han identificado diferentes adaptaciones en más de 53 países (Schmitt y Allik, 2005), incluyendo Alemania (Roth, Decker, Herzberg, y Brähler, 2008), Argentina (Góngora y Casullo, 2009; Góngora, Fernández Liporace, y Castro Solano, 2010), Brasil (Claudio Simon Hutz y Zanon, 2011; Maçola, Vale, y Carmona, 2010), Chile (Rojas-Barahona, Zegers, y Förster, 2009), Colombia (Cogollo, Campo-Arias, y Herazo, 2015), China (C. R. Martín, Thompson, y Chan, 2006; Song, Cai, Brown, y Grimm, 2011; C.-H. Wu, 2008), Canadá (Bagley, Bolitho, y Bertrand, 1997), España (Baños y Guillén, 2000; Martín-Albo, Núñez, Navarro, y Grijalvo, 2007; Vázquez-Morejón, Jiménez García-Boveda, y Vázquez-Morejón Jiménez, 2004), Estados Unidos (Robins, Hendin, y Trzesniewski, 2001; Sinclair et al., 2010), Estonia (Pullmann y Allik, 2000), Francia (Gana, Alaphilippe, y Bailly, 2005), Grecia (Galanou, Galanakis, Alexopoulos, y Darviri, 2014; Michaelides, Koutsogiorgi, y Panayiotou, 2015), Holanda (Franck, De Raedt, Barbez, y Rosseel, 2008), Hungría (Sallay, Martos, Földvári, Szabó, y Ittzés, 2014; Sarková et al., 2006), Inglaterra (Bagley y Mallick, 2001; Katie, 2013), Italia (Prezza, Trombaccia, y Armento, 1997), Irán (Joshani, 2008; Shapurian, Hojat, y Nayerahmadi, 1987), Irlanda (Shevlin, Bunting, y Lewis, 1995), Japón (Mimura y Griffiths, 2007), Nigeria (Oladipo, I, y Kalule-sabiti, 2014), Pakistán (Shah y Dharwarwala, 2012), Polonia (Laguna, Lachowicz-Tabaczek, y Dzwonkowska, 2007), Portugal (Vasconcelos-Raposo, Fernandes, Teixeira, y Bertelli, 2012), República de Eslovenia (Halama, 2008), Sudáfrica (Westaway, Jordaan, y Tsai, 2015) y Tailandia (Beeber, Seeherunwong, Schwartz, Funk, y Vongsirimas, 2007; Wongpakaran y Wongpakaran, 2011), pudiendo ser administrada tanto en Adolescentes (Hagborg, 1993), como en jóvenes (Vasconcelos-Raposo et al., 2012), o adultos (Gana et al., 2005; Mullen, Gothe, y McAuley, 2013).

En la medición de la autoestima global, Robins et al. (2001) encontraron que su Single-Item Self-Esteem Scale (SISE) con una graduación escalar de cinco puntos

correlacionaba en una extensión similar como la escala de rasgo más ampliamente utilizada con una variedad de medidas, incluyendo evaluaciones de especificidad de dominio, factores de personalidad y bienestar psicológico.

Inventario de Coopersmith. Aunque fue originalmente desarrollado para el uso de niños, ha sido modificado para el uso de los adultos. Es la segunda escala de autoestima en popularidad después de la de Rosenberg. El Inventario de autoestima de Coopersmith (1967) / Coopersmith Self-Esteem Inventory, SEI, incluye una lista de 25 ítems que se responden en diferentes grados de acuerdo con el intento de evaluar la autoestima multidimensionalmente. El instrumento cuenta con diferentes validaciones (Simkin, 2016): en Australia (Edgar, Powell, Watkins, Moore, y Zakharov, 1974; Griffiths et al., 1999), Canadá (Ahmed, Valliant, y Swindle, 1985), País de Gales (Hills, Francis, y Thomas, 2007), Francia (Potard et al., 2015), Inglaterra (Francis y Wilcox, 1995; Gibbs y Norwich, 1985), Filipinas (Watkins y Astilla, 1980), México (Lara, Verduzco, Acevedo, y Cortés, 1993; Verduzco, Cantú, y Asunción, 2013) o Puerto Rico (Prewitt Díaz, 1984).

Sentimientos de Insuficiencia de Janis-Field Revisados. El enfoque original de Janis-Field Feelings of Inadequacy scale (JFS) fue un ensayo de 23 ítems desarrollado en 1959 para ser utilizado en la investigación de cambio de actitud (Janis y Field, 1959). Esta escala multidimensional mide la auto-consideración, las habilidades académicas, la confianza social y la apariencia en su versión revisada. El número de ítems fue modificado desde la versión original hasta la revisada por Fleming y Courtney (1984), así también como el formato de las respuestas (escalas de 5 o 7 puntos, etc.), o el añadido de ítems para otras dimensiones de la autoestima, como la habilidad académica. Heatherton y Wyland (2003) la recomiendan para estudios en los cuales los investigadores desean examinar múltiples componentes de la autoestima.

Escala de Estado de Autoestima de Heatherton y Polivy. La Escala de Estado de Autoestima (The State Self-Esteem Scale (SSES); Heatherton y Polivy, 1991) es una medida de uso común que es sensible a las manipulaciones de laboratorio de la autoestima. La Escala de Estado de Autoestima consiste en 20 ítems modificados a partir de la escala ampliamente utilizada de Janis-Field Feelings of Inadequacy Scale (Janis y Field, 1959). Estos 20 elementos de los que se compone la SSES aprovechan las fluctuaciones momentáneas de la autoestima. Los análisis psicométricos revelaron

que la SSES tiene 3 factores correlacionados: desempeño académico, evaluación social y la apariencia. El SSES está etiquetado como "pensamientos actuales" de las demandas experimentales. Ciertamente, las medidas de la autoestima y del estado están fuertemente correlacionadas, y, por lo tanto, las puntuaciones de los sistemas no permanentes en la SSES están altamente relacionadas con las medidas de los rasgos. La decisión de usar un rasgo o medida de estado de autoestima, por lo tanto, depende de si uno está interesado en predecir los resultados a largo plazo o en los efectos inmediatos asociados con los sentimientos sobre el yo. Los efectos de la insuficiencia natural y la insuficiencia de laboratorio se examinó en el tratamiento en las puntuaciones de SSES; así se concluyó que el SSES es sensible a estas clases de manipulaciones. La escala tiene muchos usos potenciales, que incluyen servir como una manipulación válida, comprobar el índice, medir el cambio clínico en la autoestima y desenredar la relación confundida entre el estado de ánimo y la autoestima.

2.1. Autoestima y su Medición en el Aprendizaje de Idiomas

La autoestima ha sido mínimamente explorada en el contexto del aprendizaje de idiomas. Aparte de un par de volúmenes que tratan de la teoría y la práctica de la autoestima (Rubio-Alcalá, 2007; Habrat, 2018), y un estudio y una teoría de base cualitativa (Mercer, 2011), la plétora de estudios de base cuantitativa se reduce a solo algunos en el siglo XX (por ejemplo, Anderson, 1982; Heyde-Parsons, 1979 y 1983; Hassan, 1992).

En cuanto a las últimas dos décadas, el metaanálisis de Guban-Caisido (2020) arroja una lista de solo 20 estudios. A pesar de la evidencia empírica supuesta en esos estudios, sigue siendo problemática la falta de uso de medidas específicas o el uso de herramientas que no han sido objeto de análisis estadístico para su confiabilidad y validación. Así, algunos estudios han utilizado herramientas diseñadas para la autoestima global: Cuestionario de autoestima de Coopersmith, 1967: Hayati & Ostadian, 2008; Maleki y Mohammadi, 2009; Soureshjani y Naseri, 2011; o la escala de autoestima de Rosenberg, 1965: Zare & Riasati, 2012; Dev y Qiqieh, 2016; Mandokhail et al, 2018; o Prueba de autoestima de Sorensen, 2005: Koosha et al., 2011; Kalazandeh et al, 2013; Piran, 2014; y otros estudios han utilizado medidas de diseño propio, adaptadas o indirectas (ansiedad, actitud lingüística, aptitud lingüística, etc.): Hassan,

2001; Pramita, 2012; Fahim y Rad, 2012; Takahashi y Takahashi, 2013; Tilfarlioglu, 2014; Wullur, 2014; Basco y Han, 2016; Alrabai, 2017; Moriya, 2019; Satriani, 2019.

De esta forma, se desprende que la literatura en cuanto a la medición de la autoestima en el campo del aprendizaje de idiomas se ve reducida a estudios empíricos que usan escalas y tests sin ser específicos del contexto del aprendizaje de idiomas, no han sido validados psicométricamente para su confiabilidad y validación, o bien, incluyen en sus escalas medidas de diseño propio, adaptadas o que son medidas indirectas de la autoestima.

Escala de Autoestima de Hassan. Se toma como referente esta escala por ser de significancia y aproximación a los propósitos de este estudio. El desarrollo del Foreign Language Self-Esteem Scale (FLSES) de Hassan (1992) fue realizado con el propósito de investigar la relación entre la autoestima de una lengua extranjera y la capacidad comunicativa oral de los estudiantes universitarios. También se examinaron otras dos variables, a saber, el sexo y el rendimiento académico. Los sujetos eran estudiantes de segundo año de la Universidad de Mansoura (Egipto) que estudiaron inglés como lengua extranjera de ocho a diez años. Se les administró la Escala que fue desarrollada específicamente para el propósito de este estudio, y, además, una prueba de capacidad comunicativa oral.

El FLSES se compone de 25 ítems. Incluye cuatro secciones: a) la habilidad de la lengua b) el uso real de la lengua en la clase, c) las relaciones en la clase, y d) la actitud y comportamiento en la clase lengua extranjera. Esta clasificación de las diferentes secciones de la FLSES se basa en parte en Coopersmith (1967) y Heyde-Parsons (1983).

Los ítems de FLSES son declaraciones a las cuales los estudiantes responden en una escala Likert de cinco puntos, que va desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Para corregir los efectos de la aquiescencia, algunos ítems fueron redactados negativamente (por ejemplo, *no me siento a gusto cuando hablo con mis instructores de lengua extranjera*). Las puntuaciones posibles en el FLSES oscilan entre 25 y 125.

Hay que decir que, esta escala utiliza una medida de diseño propio y carece de suficientes pruebas y comprobaciones psicométricas, además, incluye ítems que se

refieren a aspectos con una tradición propia, que aun pudiendo estar relacionado con el autoconcepto, son distintos del mismo, y por lo cual, no se pueden sumar en una escala que mide la autoestima en el contexto específico de la CLE.

Capítulo 3. Implicaciones de la Autoestima en el Ámbito Educativo y Clase de Lengua Extranjera

3.1. Afectividad y Aprendizaje de Idiomas

Estudios como el realizado por Miranda (2005) han puesto de manifiesto la importancia que desempeñan los procesos afectivos en el entorno educativo, en su desarrollo profesional y como elemento clave en el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades del alumnado. Hoy en día, la dimensión afectiva de los alumnos recibe una notable atención en el proceso de aprendizaje (Bouchareb, 2016). Para Arnold (2000) es esencial la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona; asimismo, reseña la importancia de la función afectiva en el aprendizaje de idiomas:

- Por un lado, la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas, tratando la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas, como crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras en el proceso de aprendizaje.
- Por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos, como la autoestima, la empatía o la motivación, facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

De esta forma, se podría decir que la relación entre afectividad y aprendizaje de idiomas es de carácter bidireccional. La afectividad puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y a su vez, la clase de idiomas puede contribuir de manera significativa a educar a los alumnos de manera afectiva.

Asimismo, una metodología de idiomas centrado en el alumno tiene en cuenta la afectividad de muchas maneras. La participación en el proceso de toma de decisiones proporciona a los alumnos muchas posibilidades para que desarrollen todo su potencial. Además del contenido lingüístico, los alumnos aprenden a responsabilizarse, aprenden las destrezas de negociación y de autoevaluación, todo lo cual conduce a una mayor autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismos (Arnold, *ibídem*).

Por ende, investigaciones recientes señalan un mayor interés en el alumno como protagonista en el campo de lenguas extranjeras, por eso, se ha puesto más atención a

las variables afectivas (Hassan, 1992). En esta línea, Sánchez (2013) nos indica que en la clase de idiomas debemos organizar los contenidos lingüísticos, así como estar pendientes de los aspectos psicológicos y de motivación de los alumnos.

Para Stevick (1980), el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula, dándole importancia a los factores afectivos tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación. Es decir, el éxito depende menos de las cosas y más de las personas por lo que, según Brown (1994), el aprendizaje del idioma está influenciado por factores afectivos intrínsecos y extrínsecos que contribuyen al éxito en el aula de lenguas extranjeras. A esto, Oxford (2000) sugiere que es importante fomentar la autoestima y la autoconfianza en el aula para proporcionar a los alumnos oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas, pues se trata de ofrecer a los alumnos los medios para tener éxito en el aprendizaje del idioma y, al mismo tiempo, reducir las limitantes creencias falsas sobre su valor y sus capacidades que les impiden alcanzar su potencial.

En este sentido, es pertinente abordar los aspectos afectivos de la enseñanza de segundas lenguas desde dos perspectivas: por un lado, la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y, por otro lado, la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural, o un individuo que inevitablemente se relaciona con los demás (Arnold y Brown, 1999).

Quizá una de las dificultades de este contexto es la gran variabilidad individual que se dan en el proceso de aprendizaje del idioma. Así, se ha observado que con frecuencia diferentes alumnos alcanzan niveles muy diferentes de competencia en la lengua extranjera, aunque las circunstancias en las que estos aprendices adquieran un idioma objetivo sean casi idénticas. Esta variación individual puede ser explicada por factores internos del aprendiz (Zafar y Meenakshi, 2012), que forman parte de la personalidad del alumno. Aunque el aprendizaje de un idioma y el uso que se hace del mismo son fundamentalmente actividades interactivas que dependen de los tipos variados de relación que se adoptan con los demás y con la cultura como un todo, el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno. La forma que tenemos de vernos a nosotros

mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo. Por tanto, los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamental, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos. Se debe destacar que las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran enlazadas y estrechamente ligadas de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas (Arnold y Brown, 2000).

3.2. La Autoestima en el Ámbito Académico

Entre los objetivos principales de la educación figura lograr la formación de los alumnos como autónomos, autosuficientes y seguros de sí mismos (Alcántara, 2003). Por lo que para ser pensadores independientes, solucionadores de problemas y tener un buen rendimiento académico, no solo se necesita de las operaciones cognoscitivas, sino también de la regulación afectiva. Según este valor añadido nos hace pensar que algunas variables afectivas tienen un alto impacto en el éxito académico, a lo que investigadores han demostrado que un estudiante que se siente bien consigo mismo es más probable que tenga éxito. De esta manera, se podría afirmar que ninguna actividad cognitiva o afectiva pueda ser exitosa sin un cierto grado positivo de autoestima, eficacia, confianza y conocimiento en sí mismo (De Andrés, 2002).

Así, la autoestima se concibe como un constructor popular e importante en las ciencias sociales y en la vida diaria (Blascovich y Tomaka, 1991). Es un importante recurso psicológico en la educación y de ayuda para que el individuo haga frente a las demandas actuales de la sociedad, caracterizada por cambios científicos y tecnológicos rápidos y por un alto nivel de competitividad. Por ende, González (1999) plantea que los individuos de la sociedad actual requieren de unos conocimientos, formación y competencia cada vez más elevados, pero muy especialmente en adquisición y desarrollo de recursos psicológicos y afectivos que les ayuden a hacer frente a este tipo de demandas sociales y que pueden y deben ser tenidos en cuenta en la educación. Desde esta perspectiva, numerosos estudios (Dev y Qiqieh, 2016; Peixoto y Ameida, 2010; Shi y Steen, 2012; Wickline, 2003) han demostrado la importancia que la autoestima tiene en el ámbito de la educación y en el éxito académico.

Naranjo (2007) y Moradi, Jabari y Rajeswari (2014) plantean que tener una autoestima adecuada conlleva efectos positivos y beneficios en la persona, especialmente entre los estudiantes. Estos autores advierten que la autoestima positiva es uno de los pilares del logro académico, proporciona una base firme para el aprendizaje y lo más pertinente es que tienden a tener un mejor desempeño académico. Por contra, la baja autoestima puede disminuir el deseo de aprender de un estudiante, su capacidad para concentrarse y su voluntad de asumir riesgos, que están correlacionados con menor rendimiento académico.

En la misma línea, Naranjo (2007) señala que los estudiantes con éxito tienen un mayor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismos. En general, a mejores notas hay más posibilidad de tener una mayor autoaceptación. Una razón para ello es que las personas que tienen confianza en sí mismas tienen el coraje de intentar conseguir y están motivadas para hacer realidad lo que ellas creen sobre sí mismas. Además, Lawrence (2000) añade que investigaciones indican que la autoestima y el logro intelectual están inextricablemente vinculados, con lo que ambos afectan e influyen entre sí. Por el contrario, las personas que tienen actitudes negativas hacia sí mismas imponen limitaciones sobre su propio logro.

Navarro (2009) expone los siguientes beneficios de la autoestima positiva en el entorno académico:

- Condiciona el aprendizaje: Los alumnos que tiene una imagen positiva de sí mismo se hallan en mejor disposición para aprender.
- Facilita la superación de las dificultades personales: Un estudiante con autoestima alta posee una mayor capacidad para afrontar los fracasos y los problemas que se le presenten.
- Apoya la creatividad: Cuando una persona confía en sí misma, asume mejor los riesgos y posee habilidades para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos concretos.
- Determina la autonomía personal: Si la persona tiene confianza en sí mismo, podrá tomar sus propias decisiones.
- Posibilita relaciones sociales saludables: La persona que se siente segura de sí misma puede relacionarse mejor.

Con respecto a estas consideraciones expuestas anteriormente, Baumeister et al. (2003) hacen una revisión crítica de la asunción de que los maestros, padres, terapeutas y otros han dedicado sus esfuerzos en estimular la autoestima suponiendo que una alta autoestima causará muchos resultados positivos y beneficios. La evaluación de los efectos de la autoestima se complica debido a que muchas personas con alta autoestima exageran sus éxitos y buenos rasgos, y enfatizan las medidas objetivas de los resultados. La alta autoestima también es una categoría heterogénea, abarcando a personas que aceptan francamente sus buenas cualidades junto con individuos narcisistas, defensivos y presuntuosos. Además, las modestas correlaciones entre la autoestima y el desempeño escolar no indican que la alta autoestima conduzca a un buen desempeño. En su lugar, sugieren que la alta autoestima es en parte el resultado de un buen rendimiento escolar. De igual modo, Holly (1987) compiló un resumen de muchos estudios y señaló que la mayoría indicó que la autoestima es el resultado más que la causa del logro académico.

Para García y Cabezas (1998), la autoestima se fomenta cuando los estudiantes tienen de forma continuada experiencias de éxito. Las experiencias de éxito aumentan la sensación de eficacia y de capacidad ante las tareas a realizar. Manifiestan que existen importantes estudios que han tratado de averiguar qué tipo de estrategias docentes pueden contribuir a la mejora de la autoestima de los alumnos y de las relaciones sociales en el aula, o, cuando menos, no contribuir a su deterioro.

Asimismo, Williams y Burden (1997) presentan una Teoría de Comparación Social que afirma que las interacciones en el aula tienen una gran influencia en cómo los estudiantes perciben sus habilidades. Su sentido del logro está fuertemente afectado por la información que obtienen del docente y de sus compañeros en el aula. Los docentes deben darse cuenta de que influyen no sólo en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en sus estados emocionales, por lo cual, deben crear tal atmósfera en el aula que ayude a construir la confianza de los estudiantes y llevarlos al éxito.

Así, el papel que la autoestima desempeña en el entorno académico tiene un efecto significativo en actitudes, comportamientos, evaluaciones y procesos cognitivos en el aula, por lo que, la autoestima puede ser un factor crucial en el desarrollo social y cognitivo del estudiante en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico.

3.3. La Autoestima en el Aula de Lengua Extranjera

La importancia de la autoestima puede recaer sobre el aprendizaje en general, pero también sobre el aprendizaje de idiomas específicamente. El ámbito educativo del aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo que hace referencia fundamentalmente a cuestiones tales como los componentes del lenguaje, la cognición, los comportamientos de aprendizaje, la experiencia lingüística previa, la personalidad del alumno, las circunstancias del aula, la cultura, la pragmática y las relaciones intergrupales (De la Morena et al., 2011).

La autoestima en el aula se basa en el juicio que efectúan los estudiantes de sí mismos. Según Heyde-Parsons (1983), se refiere a las evaluaciones que los estudiantes hacen conscientemente de las situaciones donde usan el idioma extranjero y a las evaluaciones que ellos hacen sobre su capacidad de aprender el idioma. También se refiere a otros aspectos, como las relaciones interpersonales o las actitudes hacia el aprendizaje. Montes de Oca (2005) añade a estas valoraciones los juicios que efectúan los estudiantes de sí mismos relacionados con sus actitudes, sentimientos y conocimientos de su apariencia física, aceptabilidad social y capacidad, los cuales son el resultado del aprendizaje y las experiencias obtenidas gracias a la interacción social y a la influencia del entorno.

Según Gardner y Lambert (1972), estas evaluaciones se reflejan en las actitudes afectivas del alumno, y que a su vez se clasifican en dos categorías: externa e interna. Las actitudes externas se entienden como las evaluaciones que el alumno dirige hacia factores fuera de sí mismo, incluyendo el valor que el estudiante tiene por la lengua extranjera y por su cultura. Las actitudes internas, por su parte, se refieren a las evaluaciones que el alumno dirige hacia dentro de sí mismo, y en las que se incluyen la competencia del estudiante en el idioma extranjero y su autoestima.

Así bien, en los últimos años las cuestiones afectivas y el significado de las creencias en sí mismo influyen en el comportamiento, motivación y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mercer, 2008; Mercer, 2011) y han sido cada vez más reconocidas y tenidas en cuenta entre los profesionales e investigadores en estas áreas. En este sentido, Sánchez (2012) indica que en la clase de idiomas se deben organizar los contenidos lingüísticos, pero, además, estar pendientes de los aspectos psicológicos y de motivación de los alumnos.

Por ello se debe tener en cuenta que el sentido del yo de un alumno en relación con el aprendizaje de idiomas es muy complejo, personal y su desarrollo difícil de predecir dada la interacción dinámica de múltiples procesos internos y externos a través del tiempo y el lugar. Esto significa que sería ingenuo y engañoso pensar que se puede influir o predecir fácilmente cómo el sentido del yo de los alumnos puede cambiar y desarrollarse. Sin embargo, los profesores pueden intentar crear condiciones y entornos de aprendizaje propicios y positivos para ayudar a mejorar su sentido de sí mismos con respecto a los dominios relacionados con el lenguaje. De tal forma que para promover un entorno positivo es importante atender a diversos factores, como las relaciones interpersonales entre los interlocutores y su calidad afectiva, así como la inclusión de temas interesantes y personalmente relevantes en un tiempo razonable para que los alumnos se familiaricen entre sí. El desafío docente es garantizar que los alumnos puedan conectar sus experiencias de aprendizaje de idiomas en clase con su sentido del yo de una manera positiva (Mercer y Williams, 2014).

3.4. Recomendaciones para Potenciar los Niveles de Autoestima en el Aula

Oxford (2000) sugiere que es importante fomentar la autoestima y la autoconfianza en el aula para proporcionar a los alumnos oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas, pues se trata de ofrecer a los alumnos los medios para tener éxito en el aprendizaje del idioma y, al mismo tiempo, reducir las limitantes creencias falsas sobre su valor y sus capacidades que les impiden alcanzar su potencial.

Así, es función del docente establecer un ambiente emocionalmente seguro que propicie el fomento de la autoestima en el aula (Marins y Guijarro, 2010). Navarro (2009) señala que los educadores deben ser conscientes de los distintos ritmos de desarrollo de cada alumno, a fin de que se sientan cómodos en la escuela y puedan aprovechar debidamente el tiempo que dedican a formarse en los planos académico y personal. También es preciso comprender que la autopercepción puede concebirse desde varias perspectivas:

- La primera se relaciona con la imagen que el alumno tiene de sí mismo.
- La segunda se vincula a la opinión que el alumno tiene de sí mismo en relación con otras personas.

- La tercera se relaciona con la imagen de sí mismo, cómo es y cómo desearía que fuera.

Por todo esto es muy importante que el tiempo que los alumnos pasan en el entorno académico les ayude a descubrir y aprender a ser las personas que quieren ser, respetando sus tiempos, conflictos y confusiones.

El mismo autor sugiere que para ser un buen educador hay que comprender y asumir, entre otras pautas, que:

- Hay que saber cómo crear un ambiente que permita encontrar oportunidades dentro del mismo, donde cada alumno pueda sentirse importante.
- Se deben reconocer y valorar los puntos fuertes de cada alumno.
- Hay que tener conciencia de los sentimientos y las imágenes que los alumnos tienen en mente cuando van a la escuela.

Por el contrario, aquellos educadores que no tienen en cuenta estos aspectos en el aula podrían caer en el fenómeno que en psicología social se llama “El Efecto Pigmalión” o “La Profecía Autocumplida”, que es el proceso mediante el cual las creencias y expectativas de un grupo respecto a alguien afectan a su conducta, hasta el punto de que provocan su confirmación (Navarro, *ibídem*).

La autoestima, la confianza en sí mismo, las experiencias de éxito y satisfacción, y las buenas relaciones profesor-alumno, así como las relaciones entre los alumnos, desempeñan un papel esencial en el desarrollo educativo exitoso del aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, nos sumamos a los planteamientos de Naranjo (2007), quien sintetiza una serie de ideas a la hora de abordar la autoestima como aspecto relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo.

- La autoestima es la percepción valorativa que una persona tiene hacia sí misma.
- Es un proceso dinámico y multidimensional que se construye a lo largo de la vida. Se desarrolla a partir de la interacción humana.
- Contiene aspectos actitudinales, cognitivos, afectivos y conductuales.
- Mediante el autoconocimiento la persona puede lograr la autoaprobación y por consiguiente la suficiente autoestima para aceptarse a sí misma.
- Para que la persona obtenga una autoestima alta debe existir una correspondencia entre el concepto de sí misma y su yo ideal.

- Existen una serie de aspectos interrelacionados que componen la autoestima: la autoimagen, la autovaloración, la autoconfianza, el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización.
- Existe una gama de conductas que se correlacionan tanto con la alta como con la baja autoestima, entre ellas: las expectativas hacia el futuro, la asertividad personal, los estilos para afrontar el estrés, el locus de control, la toma de riesgos, el temor al fracaso y el nivel de aspiraciones.
- El autoconcepto, y por ende la autoestima, está determinado en parte por lo que la persona cree que otras, en especial aquellas que considera significativas, piensan de ella.
- Las cogniciones crean los estados de ánimo. Los pensamientos negativos provocan una baja autoestima y son consecuencia de distorsiones cognitivas. Si se corrige el sistema equivocado de pensamiento se puede mejorar la autoestima.
- Una autoestima pobre y persistente parece estar relacionada con el bajo rendimiento académico, la depresión y otras situaciones o comportamientos, como la delincuencia.
- Los estudiantes con actitudes negativas hacia sí imponen limitaciones para sus logros.
- El autoconcepto, y por consiguiente la autoestima, predice e influencia los logros en los centros educativos, desde la primaria hasta la educación universitaria.
- Los estudiantes con una autoestima positiva tienden a lograr puntajes de aprovechamiento académico más altos.
- Facilitar el logro de autoestimas positivas en la población estudiantil debe ser una meta del sistema educativo.

Ya centrados en el ámbito segundas lenguas y/o lenguas extranjeras, se debe tener en cuenta que el sentido del yo de un alumno en relación con el aprendizaje de idiomas es muy complejo, personal y su desarrollo difícil de predecir dada la interacción dinámica de múltiples procesos internos y externos a través del tiempo y el lugar. Esto significa que sería ingenuo y engañoso pensar que se puede influir o predecir fácilmente cómo el sentido del yo de los alumnos puede cambiar y desarrollarse. Sin embargo, los profesores pueden intentar crear condiciones y entornos de aprendizajes propicios y positivos para ayudar a mejorar su sentido de sí mismos con respecto a los dominios

relacionados con el lenguaje. De tal forma que, para promover un entorno positivo, es importante atender a varios factores, como las relaciones interpersonales entre los interlocutores y su calidad afectiva, así como papel de temas interesantes y personalmente relevantes y tiempo para que los alumnos se familiaricen entre sí.

En este sentido, Rubio-Alcalá (2014) enumera una serie de aspectos importantes a tener en cuenta para el profesorado con respecto a sus alumnos en el aula de lengua extranjera: a) conocer bien a sus alumnos, sus experiencias previas; b) controlar el conocimiento de los niveles de competencia de la lengua de sus alumnos; c) tener conocimiento de la personalidad de los alumnos, ya que existen tipos de personalidad que favorecen o perjudican el proceso de aprendizaje; d) conocer los estilos de aprendizaje para que ayuden a comprender comportamientos y actitudes de los alumnos y adecuando estos en función de las necesidades de cada alumno; e) transmitir una actitud tolerante con los alumnos; f) interactuar empáticamente con el alumnado; g) desempeñar un rol facilitador del profesor, que no sólo atienda a cuestiones referidas a los procesos de aprendizaje, sino también a otros de orden psicológico ; h) proponer metodologías centrada en el alumno; i) prestar especial atención y diseñar con precaución los juegos, proyectos y actividades en las que pueda haber competición, ya que un clima de competitividad suele generar ansiedad; j) adecuar el proceso evaluativo acorde a los objetivos; y k) utilizar una metodología basada en el aprendizaje cooperativo.

Además, el mismo autor hace una reflexión y alude a estrategias de aplicación indirecta en el aula de lenguas extranjeras, en la que se diseñe una metodología con actividades o pautas que ayuden a que el ambiente sea menos amenazante y sea percibido más positivamente, es decir, decidir qué tipo de ambiente quiere generar mediante su despliegue metodológico. Según estas ideas, existen tres elementos principales en los que se puede intervenir:

Relación entre profesor y alumno: El tipo de rol que se establece con los alumnos puede ayudar a aliviar la ansiedad. En el caso de la enseñanza de la lengua extranjera, ayuda a ser consciente de lo que acontece psicológicamente en el aula y así poder ayudar a los alumnos necesitados a fortalecer su autoestima; de hecho, cuando los alumnos ven que el profesor se preocupa por ellos, tienen un sentido más alto de seguridad emocional.

Tipo de metodología: Una metodología centrada en el alumno da la oportunidad a éste de ser el principal agente partícipe del aprendizaje, de explorar, descubrir y realizar tareas que llevan a los alumnos a estados de fluidez, lo cual se relaciona con estados altos de motivación y potenciación de la autoestima (Rubio-Alcalá, *ibídem*). También se puede llevar a cabo el trabajo cooperativo, que promueve el sentido de pertenencia al grupo y genera ambientes de trabajo motivantes y poco intimidadores.

Actividades de aprendizaje: Diseñar actividades con doble propósito, pues se pueden llevar a cabo muchas actividades de aprendizaje que reducen la ansiedad o potencian la autoestima. Éstas pueden realizarse de modo ocasional en función de los contenidos que se estén enseñando o como parte de un programa.

Capítulo 4. Fundamentación Teórica sobre la Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera: Perspectiva Multidimensional

La elaboración de un nuevo instrumento de medida de una variable psicológica, en este caso de la autoestima, debe partir de una fundamentación teórica justificada. En virtud de ello y para nuestros propósitos de estudio, el objetivo de este apartado es conceptualizar y poner en contexto el dominio de la autoestima dentro de los relatos de la psicología del estudiante de idiomas. En consecuencia, los planteamientos argumentados a continuación pretenden dar cuenta de la naturaleza y estructura de la dimensión de estudio y nos sirven para elaborar el marco de referencia teórico de la autoestima en la CLE.

Ciertamente, tiene indudables ventajas explicitar las afirmaciones básicas que sustentan un determinado marco teórico, por ser la forma más transparente de permitir que sean sometidas a contraste desde perspectivas tanto teóricas como empíricas. En efecto, cabe discutir, en un primer momento, si tales afirmaciones se sustentan en conocimientos probados, basados en evidencias, o si responden a una lógica interna o coherencia teórica. Estas presunciones se convierten luego en hipótesis que podrán ser refutadas, refrendadas o modificadas por las evidencias empíricas (Goñi, 2009).

Si bien existen diversos modelos de autoestima como experiencia global de la persona aplicados a diversos ámbitos y circunstancias, no hay un modelo que describa con precisión la autoestima en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a la estructura y jerarquía se refiere, la autoestima se ha descrito como específica, ejerciendo ciertas influencias la autoestima global y académica, pero no siendo las más definitorias de los niveles (Mercer, 2012). Por otro lado, en cuanto a la vivencia, hay modelos que abogan por aspectos experienciales, como los defensivos, los de logro, los homeostáticos, etc. Un modelo válido debe integrar todos aquellos aspectos que se experimentan durante el aprendizaje de la lengua extranjera, partiendo de una fase catalizadora formada por las autopercepciones, influidas a su vez por las creencias, valores, experiencias previas, personalidad, estados dispositionales y estados situacionales (Rubio-Alcalá, 2014).

4.1. Autoconcepto en la Clase de Lengua Extranjera

Según Mercer, Ryan y Williams (2012) y Gkonou, Tatzl y Mercer (2016) la psicología del aprendizaje de lenguas se enfoca a través de aspectos como las experiencias mentales, los procesos, los pensamientos, los sentimientos, los motivos y los comportamientos de los individuos, y esencialmente, el autoconcepto es una construcción psicológica central que ayuda a explicar los comportamientos de los alumnos, los objetivos, los enfoques y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas (Mercer, 2011; Mercer, 2012).

En 2011, Mercer publicó su libro *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, que ofrece información sobre la formación y estructura del autoconcepto basado en la investigación cualitativa del estudiante en un dominio particular: el dominio en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mercer describe el autoconcepto como una construcción psicológica dinámica, que influye y se ve afectada por los contextos sociales y las interacciones de una persona. El autoconcepto se refiere, por tanto, no solo a lo que uno percibe sobre sí mismo sobre sus habilidades en un determinado dominio en términos cognitivos, sino también a cómo uno evalúa esas creencias y, en consecuencia, cómo se siente en términos evaluativos y afectivos en el dominio. Pajares y Schunk (2005) definen el autoconcepto como una construcción psicológica que comprende un juicio de autodescripción que incluye una evaluación de la competencia y los sentimientos de autoestima asociados con el juicio en cuestión en un dominio específico. Por tanto, el enfoque del autoconcepto en el aprendizaje de un idioma se puede definir como las autodescripciones del alumno de su competencia y sentimientos evaluativos sobre sí mismo como aprendiz de lengua extranjera (Mercer 2011).

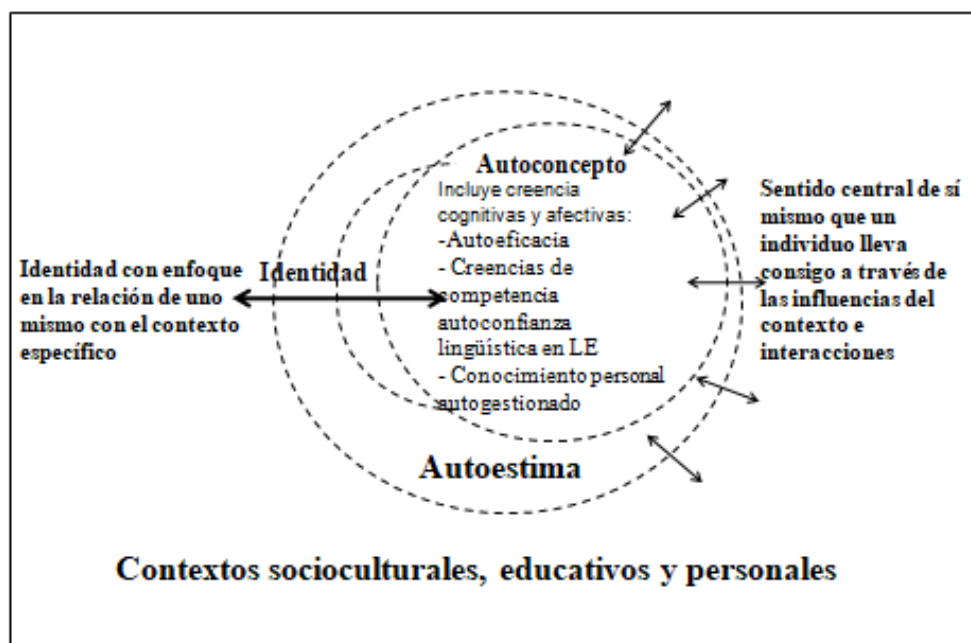
Según Mercer (ibídem), el autoconcepto como un conjunto de autocreencias incluye las construcciones más estrictamente específicas del dominio, como la autoeficacia y la autoconfianza lingüística en lengua extranjera, y también forma la base psicológica que sustenta la gama de diversas identidades que los alumnos quieren y se sienten capaces de adoptar. El autoconcepto en lengua extranjera como dimensión emocional integral se basa en cómo se siente el individuo acerca de sí mismo, de tal

forma que, con este elemento de evaluación, llegamos a una concepción holística, que es la autoestima.

Por lo anteriormente expuesto se hace preciso, por criterios de validez de contenido, delimitar y describir los tres tipos de construcciones de autopercepción como son la autoeficacia, el autoconcepto y la autoestima. Siguiendo a Mercer, la clave en las diferencias de las tres construcciones radica principalmente en el grado de especificidad y también en la importancia relativa de creencias autoconscientes cognitivas y evaluativas involucradas. La autoestima es una construcción global que está relacionada con el sistema de valores de un individuo y, por lo tanto, es visto como el más evaluativo y afectivo de los tres constructos, incorporando un sentido global de autoconfianza y de autoeficacia que es visto como el más cognitivo de los tres. Por su parte, el autoconcepto no es medido al nivel específico de la autoeficacia, es menos dependiente del contexto y contiene ambos, aspectos cognitivos y afectivos. Así, en cuanto a términos de especificidad la autoestima es la más amplia y evaluativa de las tres construcciones, donde la autoeficacia es extremadamente específica y dependiente del contexto. La autoeficacia trata las autopercepciones y autoevaluaciones de un individuo en un dominio específico. De este modo, las creencias de autoeficacia se consideran parte integral de las creencias de autoconcepto específicas del dominio, y la autoestima se considera un juicio holístico de valor que integra el nivel específico del dominio (por ejemplo, el dominio de aprender inglés como lengua extranjera).

Mercer además propone que en la investigación en lingüística aplicada hay otros cuatro constructos de uso frecuente que están relacionados con el autoconcepto: la autoconfianza y las creencias en competencia lingüística en lengua extranjera; la metacognición (capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden; Martín, 2008); y la identidad, que es muy compleja, personal y su desarrollo es difícil de predecir dada la interacción dinámica de múltiples procesos internos y externos a través del tiempo y el lugar (Mercer, 2014). De modo que en la necesidad de comprender el yo dentro del proceso de aprendizaje de idiomas, las construcciones propias y relacionadas entre sí mismas incluyen el autoconcepto, la autoeficacia, la autoconfianza lingüística en el segundo idioma, la identidad y la autoestima (Mercer, 2011; Williams, Mercer y Ryan, 2016).

Figura 5. Modelo visual de las interrelaciones entre los constructos claves del yo en el aprendizaje de lengua extranjera. Fuente: Adaptado de Mercer (2011).



El diagrama indica que el autoconcepto engloba autocreencias cognitivas y afectivas. Muestra cómo el autoconcepto es una construcción que incluye además otras construcciones psicológicas más estrictamente específicas del dominio, como la autoeficacia, aspectos de la autoconfianza lingüística en lengua extranjera y el conocimiento de la persona. En el fondo, se infiere que todas estas autoconstrucciones contribuyen en mayor o menor grado en el sentido global de autoestima del individuo. El diagrama ilustra cómo el autoconcepto forma la base a partir de la cual un individuo construye su identidad en relación con un contexto específico, y que las construcciones están influenciadas por varios contextos socioculturales, educativos y personales.

Mercer (2011) además considera la naturaleza y la estructura específica del dominio de autoconcepto en la CLE asumiendo que el autoconcepto desempeña un papel relevante y aún mayor en el aprendizaje de lenguas extranjeras que en otros dominios de asignaturas académicas. Aprender un idioma extranjero puede entrañar un compromiso personal, como comprometerse con otras culturas, lo cual puede poner en relieve las diferentes interpretaciones de valores y cualidades relacionadas con uno mismo. Además, también es un proceso observable, al menos en términos de

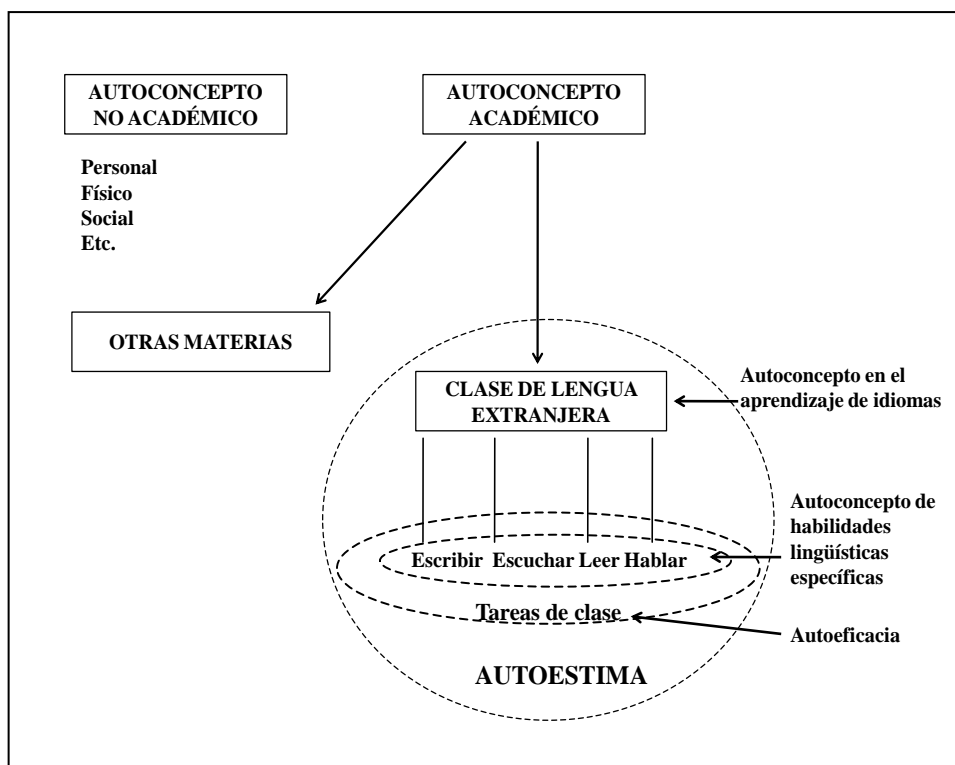
comunicación oral y, en consecuencia, puede ser una tarea relativamente amenazante que puede requerir un sentido particularmente fuerte y estable de yo y de la autoestima. Esto sugiere, por lo tanto, que en la CLE, la retroalimentación que proviene de los compañeros y docentes representa una importante fuente de evaluaciones que se reflejan en el alumno, a lo cual Mercer y Dörnyei (2020) proponen una perspectiva participativa, con énfasis en cómo los docentes pueden crear las condiciones para una participación activa y el papel que los alumnos pueden desempeñar en la configuración de la forma en que aprenden. Asimismo, las particularidades de la CLE, en la que muchas de sus actividades requieren la exposición relacional para, por ejemplo, dado el desempeño oral, pueden llevar a los alumnos a exponerse a situaciones de comparación social que no se dan en otras asignaturas. Taylor (2014) sugiere que, sobre los aspectos relacionales del yo en la interacción social de la CLE, es preciso comprender la relación en el desarrollo entre las creencias personales y las autopresentaciones públicas, y la relación entre las representaciones contradictorias en varios contextos relacionales y el impacto que pueden tener en las percepciones, actitudes y bienestar de los estudiantes. A medida que estos desempeñan múltiples roles sociales y la herramienta principal por la cual construyen sus respectivos yoes públicos es el uso del lenguaje, el autoconcepto del alumno es influenciado por su interacción con los demás de su grupo-clase, y esto se aplica también a las creencias que tiene el alumno sobre el proceso de aprendizaje de lengua extranjera y su capacidad personal para tener éxito en la adquisición de un nuevo idioma (Fonseca, 2005).

El modelo de autoconcepto descrito anteriormente se enmarca desde la dimensión del autoconcepto académico en la CLE. Siguiendo a Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias académicas, como por ejemplo la CLE. Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas que se dan en la clase (Cazalla-Luna y Molero, 2013). El modelo jerárquico de autoconcepto de Shavelson (1985) considera que un individuo posee una gama de autoconceptos independientes conectados a dominios específicos, que están al mismo tiempo dinámicamente interrelacionados dentro de un autoconcepto global más amplio. Mercer (2011) aportó evidencias para apoyar la idea de un autoconcepto distintivo para el aprendizaje de idiomas y también autoconceptos relacionados con los dominios de habilidades

lingüísticas específicas (ej., el autoconcepto hablado puede diferir considerablemente de su autoconcepto escrito).

Más recientemente, Arens et al. (2020), tras realizar una revisión de los modelos teóricos centrales que analizan la estructura del autoconcepto académico encuentra los siguientes modelos: El modelo de factores de orden superior, el modelo de Marsh / Shavelson, el modelo anidado de Marsh / Shavelson, una representación bifactorial basada en el modelado exploratorio de ecuaciones estructurales (ESEM) y el modelo factorial de primer orden, asumen y sustentan la multidimensionalidad y el orden jerárquico de la estructura del autoconcepto académico, como así se representa en la Figura 6.

Figura 6. Esquema del autoconcepto académico en la clase de lengua extranjera. Fuente: Elaboración propia.



En el diagrama se observan los autoconceptos involucrados en la CLE según su nivel de especificidad. La autoeficacia se concibe a nivel específico en las tareas de clase, y la autoestima mostrada como el juicio holístico de valor que engloba los dominios más específicos del autoconcepto y la autoeficacia.

Con respecto al estímulo, Marsh (1986) explica que la formación del autoconcepto parte de un modelo interno y otro externo. Los factores internos se centran

principalmente dentro del yo y pueden ser las comparaciones internas entre dominios dentro de la red del autoconcepto, los sistemas de creencias, y las reacciones afectivas y cognitivas. Según Mercer y Williams (2014), y basándose en la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1987), cuando los estudiantes atribuyen el éxito a factores internos, tienden a mostrar control de sentimientos sobre el proceso de aprendizaje, ponen más esfuerzo en tareas de aprendizaje y muestran persistencia frente a obstáculos.

En cuanto a los factores externos, estos se utilizan para referirse a las comparaciones sociales del desempeño percibido de uno con los otros, incluso en términos de expresiones externas estandarizadas de habilidad, como las calificaciones. Los factores externos son los procesos de comparación social, especialmente con compañeros, las retroalimentaciones y las valoraciones reflejadas de otras personas importantes, las experiencias percibidas de éxito o fracaso, y las experiencias pasadas de uso o aprendizaje del idioma (incluida la experiencia crítica). De modo que los factores externos son aquellos que provienen principalmente del exterior al individuo, como sus propias experiencias reales, experiencia con personas significativas para el alumno, el ambiente de aprendizaje, comentarios de otros hacia uno mismo, etc.

Dada la complejidad que entraña la formación del autoconcepto, a partir de los hallazgos encontrados en el estudio al modelo I / E sobre cómo los factores internos y externos afectan a la formación de los distintos autoconceptos de los alumnos en lengua materna, segundas lenguas e incluso en terceras lenguas, Mercer concluye que los autoconceptos de los estudiantes son parte de una red compleja de creencias propias que se forman a través de una miríada de factores interconectados, que pueden ser procesados de manera diferente dependiendo de factores psicológicos y motivacionales de cada individuo.

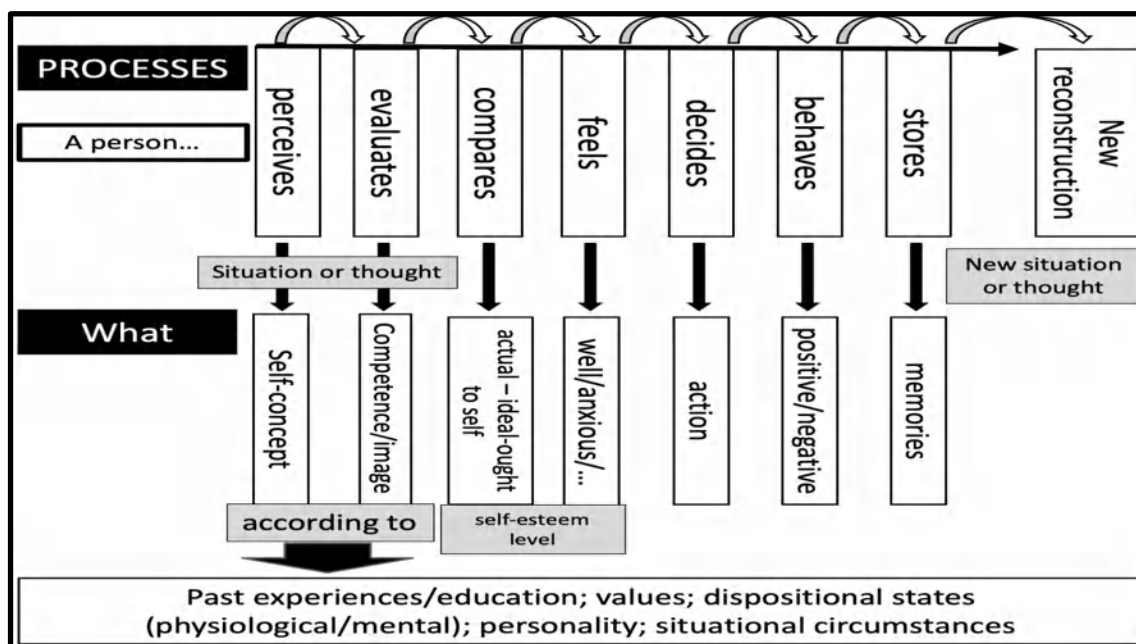
4.2. Hacia un Modelo de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera

Para explicar la formación del autoconcepto y la autoestima en la CLE se parte del esquema neurogenerativo de Rubio-Alcalá (2014). Como aparece en la Figura 7, el nivel de autoestima del estudiante es el resultado de un proceso complejo en el que primeramente interviene la percepción de un estímulo o de una situación (ya sea real, ficticia; o interna o externa al individuo), lo cual conlleva la evaluación de alguna(s) parcela(s) del autoconcepto (como su competencia, comportamiento, imagen física, sentido de pertenencia, etc.). En este nivel evaluativo influyen las experiencias previas

de éxito o fracaso, los valores, los estados disposicionales (fisiológico a nivel corporal o mental), la personalidad y las circunstancias situacionales. En dicho proceso evaluativo, el individuo compara la evaluación resultante con su ser factual (el que tiene), el ideal (el que desea) o el normativo (el que debería tener), lo cual provoca un sentimiento positivo o una emoción o de bienestar cuando coincide, o al contrario. En esta fase se hablaría del nivel de autoestima resultante tras la evaluación de las parcelas del autoconcepto. A continuación, el sentimiento sirve de conductor para la emisión de una respuesta, es decir, comienza la fase de afrontamiento, que es positiva o negativa, o madura o inmadura, en función de la respuesta. Finalmente, la experiencia se almacena en la memoria del individuo y forma parte de su historial, lo cual podrá influir en nuevas construcciones del ser. El ciclo se vuelve a generar cada vez que el sujeto lleva a cabo una evaluación de su ser.

Al ser un proceso dinámico, complejo y multidimensional, estas fases no tienen por qué ocurrir de forma lineal, ni necesariamente todas ellas, ya que las nuevas construcciones del ser pueden provenir de inferencias en las que la conducta no preceda necesariamente a un sentimiento o a una evaluación.

Figura 7. Esquema neurogenerativo de la concepción del autoconcepto y la autoestima. Fuente: Rubio-Alcalá (2014, pp. 47).



Para dotar de validez de contenido al esquema neurogenerativo (Rubio-Alcalá, *ibídem*), se contextualiza al aula de aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las particularidades del contexto y aceptando que se trata de un tipo de autoconcepto específico (Mercer, 2014), y por tanto no serían precisos los datos obtenidos a través de cuestionarios más generales, como el de autoestima de Rosenberg (1965), o el cuestionario de autoestima académica Classroom Self-esteem Questionnaire de Turner (1981). Así, y tal y como se ha descrito en la revisión bibliográfica, el aula de lengua extranjera se caracteriza por tener como eje fundamental metodológico el desarrollo de las destrezas, que implican a su vez parcelas diferenciadas de producción oral y escrita y recepción oral y escrita, y, además, durante el proceso de aprendizaje se realizan tareas, sobre todo de índole oral, en las que las relaciones interpersonales entran en juego e influyen de manera considerable en el proceso de estimación del ser.

Como se ha reseñado anteriormente, el proceso de construcción de autoestima es multidimensional en su estructura y dinámico en su funcionamiento. El modelo contempla los siguientes ejes o componentes, que se deben tener en cuenta a la hora de conformar el instrumento de evaluación de la autoestima:

- 1) Estímulo: interno o externo.
- 2) Nivel: global, específico y de tarea.
- 3) Modalidad: cognitiva, afectiva y conductual.

- 4) Dominio: factual, ideal y normativo.
- 5) Punto de vista: propio y de otros.

Por todo lo expuesto anteriormente, en este trabajo de tesis se presenta una estructura multidimensional del autoconcepto del estudiante de lengua extranjera que apriorísticamente constaría de cuatro macrodimensiones: a) competencia de aprendizaje del idioma; b) desarrollo de las destrezas; c) relaciones interpersonales en la CLE; y d) orientación hacia el aprendizaje.

a) *La competencia de aprendizaje del idioma*: esta dimensión hace referencia a aquellos aspectos disposicionales de los estudiantes que les permiten llevar a cabo el aprendizaje. Consta de las autopercepciones que tienen los estudiantes con relación a su nivel de autoeficacia (rendimiento y logro en función de sus capacidades de tipo intelectual o académico), aptitud para los idiomas, competencia comunicativa, a la autoconfianza y a la inteligencia. También pueden intervenir otros procesos o constructos que influyan en dichas autopercepciones, como la creatividad, estilos de aprendizaje, etc.

b) *El desarrollo de las destrezas*: esta dimensión hace referencia a cómo los estudiantes se perciben a sí mismos cuando realizan actividades según las diferentes destrezas: hablar, leer, escuchar, escribir. Estas pueden ocurrir de forma integrada o ser de distinta modalidad (comunicativa, gramatical, de vocabulario, etc.).

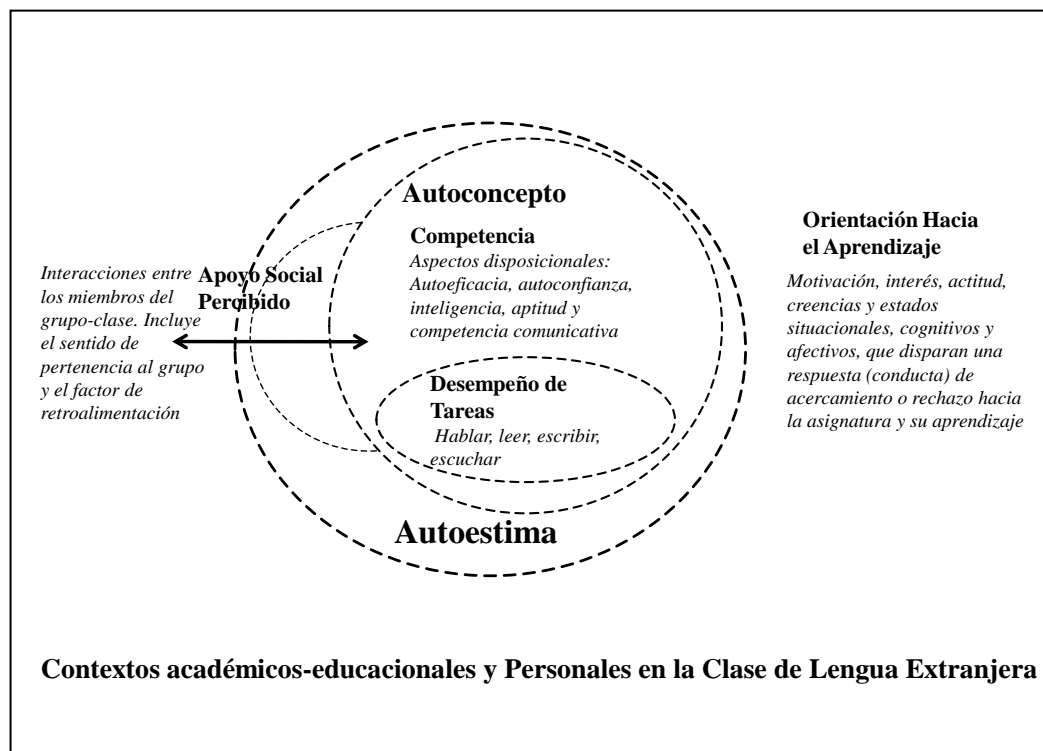
c) *Las relaciones interpersonales*: esta dimensión del autoconcepto se forma tras la percepción que tiene el estudiante con respecto a sus relaciones e interacciones con los compañeros y con los docentes. Incluye el sentido de pertenencia al grupo y el factor de retroalimentación. En el aula de lengua extranjera, donde predominan las actividades comunicativas, los alumnos tienen que participar oralmente y exponerse continuamente ante el resto y el profesor, lo cual genera situaciones interpersonales que no se generan necesariamente durante el aprendizaje de otras asignaturas.

d) *La orientación hacia el aprendizaje*: esta dimensión incluye la motivación, ansiedad, actitud, creencias y demás estados situacionales, cognitivos y afectivos, que disparan una respuesta (conducta) de acercamiento o rechazo hacia la asignatura y su aprendizaje. Congruentemente, cuando el estado es de acercamiento (facilitado por

estados positivos de motivación, interés, etc.) la alienación, esfuerzo y dirección hacia el aprendizaje serán mayores así como su nivel de autoestima resultante.

Así entendida, la autoestima resulta de la valoración que cada estudiante tiene sobre su competencia, desarrollo de las destrezas lingüísticas, relaciones interpersonales y orientaciones motivacionales en el aprendizaje de un idioma. No obstante, y como se detallará más adelante en la descripción del proceso de construcción y validación de la escala, los interjueces determinaron un modelo tridimensional: Competencia en la lengua, desempeño de tareas a través del uso de las destrezas y apoyo social percibido. Los expertos consensuaron que, -motivación, actitud, ansiedad y creencias- de la orientación hacia el aprendizaje, son variables perfectamente identificables y diferenciables en psicología, lo cual hacía que, aunque tuvieran relación con el autoconcepto, no se podían sumar como componentes de este. De esta forma, el marco de referencia del autoconcepto, y, por tanto, el modelo en el proceso de construcción de la autoestima en la CLE, se basa en dicha tridimensionalidad como así se refleja en la Figura 8.

Figura 8. Modelo visual de las interrelaciones de las dimensiones y construcciones de la autoestima en la clase de lengua extranjera. Fuente: Elaboración propia.



A continuación, se analiza cada una de estas dimensiones del autoconcepción, argumentando las implicaciones que tienen para el autoconcepción y la autoestima en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

4.3. La Competencia en la Lengua

Esta dimensión del autoconcepción consiste en las auto percepciones que tienen los estudiantes con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico en el aprendizaje de lengua extranjera. Es el sentido de competencia personal en lengua extranjera y específicamente a la capacidad de rendir bien y ajustarse a las exigencias académicas. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la autoestima

en la dimensión de competencia de Reasoner (1983), entendida como la percepción personal de la capacidad de aprendizaje.

La competencia en el aprendizaje de lengua extranjera parte de la consideración que otorga el estudiante al éxito académico en lengua extranjera, y la satisfacción de aprender un idioma. De acuerdo con Harter (1992), la percepción de competencia es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los alumnos muestran en el aula, por lo que así lo es igualmente en el aprendizaje de lengua extranjera. Lleva consigo la autovaloración de la autoeficacia (rendimiento y logro en función de sus capacidades de tipo intelectual o académico), aptitud para los idiomas, competencia comunicativa, la autoconfianza en sí mismo y la inteligencia.

Dörnyei y Ryan (2015) abogan por la existencia de una variación particularmente amplia en el estudio de las identificaciones entre estudiantes de idiomas en términos de su éxito final en dominar una LE, especialmente en la aptitud para aprender un idioma. Aptitud generalmente se refiere a un talento específico para el aprendizaje de idiomas (Wen, Biedroń y Skehan, 2017). En el campo del aprendizaje de lengua extranjera, Ryan y Mercer (2012), en cuanto a las creencias de los alumnos sobre su aptitud se refiere, explican cómo algunas personas son *lingüistas natos* y encuentran que aprender un idioma es *natural*, mientras que otros individuos están destinados para siempre a perseverar en la *lucha* por aprender un idioma nuevo.

La aptitud del lenguaje está relacionada con el concepto más amplio de las habilidades humanas, cubriendo un rango de diferencias de aprendizaje basadas cognitivamente. En este sentido, Sampasivam y Clément (2014) encontraron evidencias que apoyan la aptitud y las variables relacionadas con la inteligencia como factores clave en el aprendizaje de lengua extranjera. Según Dörnyei y Ryan (2015), la aptitud lingüística se dirige hacia dos direcciones básicas: la primera hacia la dimensión cognitiva latente esencial para el aprendizaje exitoso del idioma, y la segunda dirección que evoca a la neurociencia como la base cognitiva de aspectos específicos en el aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, la percepción de los estudiantes de idiomas sobre su competencia comunicativa se concibe como la capacidad de estos para interactuar lingüísticamente

de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita. Ello implica hacer uso de un conjunto de reglas que incluye las de la gramática, las de otros niveles de la lingüística (léxico, fonética, semántica) y las relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. De esta forma, los sentimientos de competencia comunicativa de los estudiantes de lengua extranjera se convierten en un elemento esencial en la valoración que tienen con respecto a su autoestima competencial. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) subdivide la competencia comunicativa en tres dimensiones: 1) La *competencia lingüística* es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre una lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad (Martín, 2008). La competencia lingüística implica un conocimiento de ortografía, pronunciación, vocabulario, formación de palabras, estructura gramatical, estructura de oraciones y semántica; 2) La *competencia sociolingüística* hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan (Martín, 2008); y 3) La *competencia pragmática* consiste en saber cómo usar el lenguaje para alcanzar ciertas metas o intenciones comunicativas (Hedge, 2001). Se incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, y los rasgos y características propios de los distintos géneros de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Martín, 2008).

Asimismo, la percepción de los estudiantes acerca de su propia eficacia es requisito fundamental para que el alumno desarrolle con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos de CLE. Esta percepción de autoeficacia ejerce una profunda influencia en la consecución de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de los estudiantes cuando se enfrentan a determinados retos de aprendizaje e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En este sentido,

Mercer (2011) explica que los estudiantes que conocen sus propias fortalezas y debilidades pueden ajustar su propia cognición y pensamiento para adaptarse mejor a diversas tareas y, por lo tanto, facilitar el aprendizaje.

4.4. Desempeño de las Tareas Mediante el Uso de las Destrezas

La dimensión que engloba el desarrollo de las destrezas consiste en la percepción que tienen los estudiantes sobre su nivel de las distintas destrezas, tanto en un momento puntual como en la realización de tareas. Por ejemplo, un alumno puede estar satisfecho con su faceta escrita pero no con la oral. Es central en esta macrodimensión el desempeño de la tarea, pues es el momento en el que se suelen realizar las autovaloraciones. La macrodimensión engloba las cuatro principales destrezas, a saber, hablar, escuchar, leer y escribir, aunque también se pueden incluir otras parcelas declarativas, como la gramática o el vocabulario. Cada destreza, a su vez, puede contener distintos componentes; por ejemplo, la destreza de hablar puede tener la pronunciación como aspecto crítico en el proceso de construcción de la autoestima, generalmente si la lengua nativa y destino son muy diferentes. De tal modo, un estudiante puede ser capaz de hablar de forma fluida pero no estar satisfecho con su pronunciación. O la destreza de escuchar, en la que un estudiante puede ser capaz de discriminar auditivamente los sonidos (fonemas) que recibe, pero no ser capaz de entender su contenido semántico.

Como sucede en el proceso de comunicación real, las destrezas suelen darse de forma integrada, de modo que en una interacción oral coexisten normalmente hablar y escuchar, o en un intercambio comunicativo por correo electrónico, por ejemplo, escribir y leer. Aun así, los estudiantes son capaces de discernir entre una destreza y otra, de manera que suelen llevar a cabo autovaloraciones como “se me da bien escribir, pero fatal hablar”.

Esta macrodimensión está estrechamente relacionada con la macrodimensión de la competencia, ya que normalmente los estudiantes realizan percepciones de autoeficacia cuando realizan las tareas y evalúan sus destrezas. También influyen las creencias, las cuales representan un mecanismo cognitivo basado en la realización de inferencias, que generalmente son automáticas y subjetivas, sobre algún aspecto del autoconcepto. Si la creencia se basa en que para hablar bien un idioma se debe pronunciar perfectamente, entonces las autopercepciones de esa destreza tendrán más

posibilidades de ser negativas, a pesar de que el nivel oral sea fluido y efectivo para la comunicación.

Los estilos de aprendizaje también influyen en la construcción de autoestima en función de las destrezas. Así, hay estudiantes que conciben su aprendizaje como un proceso de logro de una serie de conocimientos abstractos, es decir, de signos y sus relaciones fonológicas, sintácticas o morfológicas, que permitirá el uso correcto del idioma, mientras que otros lo entienden como una herramienta pragmática para lograr la comunicación, es decir, adquieren una perspectiva funcional cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua en contexto, en situaciones reales de comunicación (Martín, 2008). Cuando el estilo de aprendizaje coincide entre docente y discente las construcciones de autoestima tendrán más posibilidades de ser positivas. Por tanto, la orientación metodológica en el desempeño de las destrezas es un factor importante; sin embargo, no depende del contexto, sino de las decisiones docentes, y, por tanto, puede haber contextos que favorezcan a un estilo frente a otro.

4.5. Apoyo Social Percibido

La autoestima es el resultado de un proceso de integración, análisis y valoración de la información derivada de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos en el proceso de aprendizaje. Los compañeros y los docentes son figuras en las que el aprendiz interactúa en el proceso de aprendizaje, de forma que influyen en la concepción de sus percepciones sobre sí mismos. La dimensión relacional, es, por consiguiente, el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado en clase, es decir, el sentido de pertenencia. Además, también influye en la creación de autoestima aquellos aspectos relacionados con la asertividad y capacidad comunicativa del estudiante cuando realiza actividades orales, normalmente interactivas, en las que está expuesto al grupo o clase o es el centro de atención. Estos factores relacionales incluyen los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente y las experiencias educativas y culturales suscitadas del entorno educativo del aprendizaje de lengua extranjera con los miembros con los que el estudiante interactúa en este contexto, es decir, la retroalimentación recibida por compañeros o profesor. Concretamente interviene la confirmación como proceso mediante el cual se transmite a los demás sentimientos de ser aceptados, reconocidos y valorados como individuos significativos dotados con capacidad de acción (León, 2008).

Si bien es cierto que el apoyo de los iguales en la clase es crítico para la autoestima, el impacto del apoyo de los docentes no es menos significativo. Un mayor apoyo por parte de éstos redundaría en mayores niveles de autoestima. Además, una relación positiva entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente, influye positivamente en aspectos como la competencia social, las actitudes generales hacia la institución educativa, las actitudes hacia las actividades educativas, el comportamiento en el aula y en el nivel de concentración académica (Naranjo, 2007).

Así, las otras personas involucradas en la situación de aprendizaje de lengua extranjera pueden influir en la manera de pensar, percibir y asignar significado y valor de la perspectiva personal de la autoestima. Esas personas son elementos esenciales en el proceso de aprendizaje y pueden invalidar o alterar los juicios propios de la realidad del alumno en cuanto a su grado de autoestima. Por consiguiente, es generalmente aceptada la idea de que la autoestima está determinada en parte por las ideas de otras personas, o la forma en que se cree que otras personas perciben a uno mismo.

Desde una perspectiva social, las otras personas con las que el alumno se relaciona en las transacciones de la lengua meta son aquellas con las que coincide en el tiempo y el espacio cuando participa del aprendizaje de idiomas que tiene lugar en el aula (Arnold y Brown, 2006). Así, en cuanto a la influencia de los iguales en la autoestima, Golden (2005), citado en Naranjo (2007), señala que las relaciones entre los compañeros dentro del contexto de las instituciones educativas se presentan en gran medida como un determinante crítico del sentido de valía que el estudiante tiene de sí como persona. Cuando no se cuenta con el apoyo y la aprobación de los compañeros y la persona es apartada o descalificada, la situación se convierte en relevante para producirse una baja autoestima, con la consiguiente disminución del sentido de valor personal.

4.5. Orientación Hacia el Aprendizaje

Consiste en la disposición psicológica del alumno ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en sus estados motivacionales, tales como la motivación, ansiedad, actitud y creencias. Afecta a muy diversos aspectos del estudiante y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo.

Por un lado, la motivación del alumno como estado de activación cognitiva y emocional viene determinada por diversos aspectos internos (metas, propósitos, intereses...), como externos (pares, estilos de enseñanza-aprendizaje, contextos educativos...) que generan y orientan el comportamiento del alumno hacia el aprendizaje de LE. Según Dörnyei y Ryan (2015) la motivación en el aprendizaje de lengua extranjera proporciona el ímpetu principal para iniciar el aprendizaje y luego la fuerza impulsora para sostener el proceso. Sin suficiente motivación, incluso los estudiantes con las habilidades más notables no pueden lograr metas a largo plazo, y tampoco los planes de estudio apropiados o la buena enseñanza son suficientes por sí mismos para asegurar el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, una alta motivación puede compensar deficiencias considerables tanto en la aptitud lingüística como en las condiciones de aprendizaje.

Por otro lado, la ansiedad es un estado subjetivo incómodo que no tiene referencia clara, y que lleva a la persona a experimentar un estado de alarma o de hiperactividad, que generalmente dificulta la concentración e interfiere con el desarrollo normal de una tarea (Rubio-Alcalá, 2004). Rojas (1989) adopta un sistema pentadimensional en su modelo de ansiedad, entre el que se encuentra la dimensión psicológica. Así, los síntomas psicológicos de la ansiedad que experimenta internamente el aprendiente se pueden observar externamente cuando los alumnos adoptan actitudes negativas hacia el aprendizaje, como comportamientos pasivos o disruptivos, los cuales pueden provenir de sentimientos de baja valía e incompetencia, que se traducen o anteceden sensaciones de inquietud, agobio, amenaza, temores difusos, inseguridad, vacío interior, melancolía, aflicción, pérdida de energías y temor a perder el control. Ayuso (1982, en Rubio-Alcalá, 2004) explica que, psicológicamente, la ansiedad se experimenta como una emoción displacentera, que en cierto modo despersonaliza y desrealiza a la persona.

Junto a los síntomas psicológicos de ansiedad están los comunicativos, que se generan cuando una persona experimenta inhibiciones al transmitir un mensaje, por ejemplo, en situaciones en las que los estudiantes se congelan y bloquean al tener que iniciar una conversación, son muy sensibles a la corrección de errores, evitan participar y adoptan en general actitudes pasivas o de rechazo en el aprendizaje de idiomas. Estos comportamientos también se han relacionado con aquellos pertenecientes a las

dimensiones de la autoestima, cuando los estudiantes tienen un bajo sentido de seguridad, identidad, pertenencia, propósito o competencia (Rubio-Alcalá, 2017). Por tal razón la ansiedad en el aprendizaje y empleo de una lengua extranjera están muy relacionados con las tareas comunicativas, ya que se pueden considerar como uno de los pilares del aprendizaje y del uso de un idioma. De modo que la ansiedad específicamente comunicativa afecta en mayor grado a la comunicación oral en la lengua extranjera que a la escrita (Horwitz et al., 1986; Rubio-Alcalá, 2004).

En resumen, y siguiendo a Rubio-Alcalá (2017), la ansiedad de los estudiantes constituye un obstáculo importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuyos síntomas y efectos se yuxtaponen a aquellos producidos por baja autoestima. Así, según el modelo de Reasoner (1983), se pueden establecer correlaciones entre las distintas sensaciones y la ansiedad, de modo que los estudiantes parecen hipersensibles a las críticas y manifiestamente desconfiados, en parte debido a experimentar un estado de inseguridad física o emocional (sensación de seguridad); o se relaciona con la dimensión de pertenencia, cuando los estudiantes evitan participar o ser el centro de atención por temor a ser rechazados por el grupo.

La actitud es otro factor que se relaciona con la autoestima. Heyde-Parsons (1983) clasifica las actitudes en dos categorías: externas e internas. Las actitudes internas se refieren a las evaluaciones que el alumno dirige hacia factores internos de uno mismo. El concepto de actitudes internas es la suma de las actitudes hacia uno mismo y la evaluación de lo que una persona siente que es. Por otro lado, las actitudes externas se refieren a las evaluaciones que el alumno dirige hacia factores fuera de sí mismo, por ejemplo, del valor y la cultura de la lengua extranjera, de su lengua materna, de su cultura nativa, etc. Ambas, actitudes internas y externas, afectan también a la motivación y al comportamiento. En cuanto a la relación entre las actitudes externas, la motivación y el comportamiento de un idioma, ésta se refiere al deseo del alumno de ser parte de la cultura de la nueva comunidad lingüística y su actitud positiva, o no, hacia las personas y el idioma de la nueva cultura. En cuanto a las actitudes internas y su relación con la motivación y el comportamiento, la autoestima es una motivación precursora, es decir, la capacidad de autogestionar las actitudes para gestionar los procesos de comportamiento lingüístico en la lengua extranjera. Por lo tanto, el sentimiento de no poder hablar en un idioma nuevo, o sentir que no se tiene la

capacidad de aprenderlo, así como muchos otros procesos propios del aprendizaje de idiomas en los que la autoestima se ve afectada, repercuten en la actitud hacia el aprendizaje y en su deseo de acercarse o alejarse a la experiencia.

Además, desde las diferencias individuales, la forma más efectiva de entender cómo los alumnos difieren entre sí es considerar cómo varían en un rango de características generalizables. De modo que, aunque ciertas características de los alumnos y sus comportamientos tienden a permanecer relativamente estables, desde una perspectiva dinámica, se producen variaciones contextuales y temporales que dan cuenta de la complejidad de lo que realmente sucede en la clase de LE. Debido a lo cual, en el estudio de las características del alumno, las autocreencias reflejan claramente una de las líneas. (Dornyei y Ryan, 2015). Al respecto, en su introducción acerca de las creencias sobre el aprendizaje de LE, Barcelos y Kalaja (2011) resumieron las características claves de las creencias de la siguiente manera:

- Fluctuante: El mismo individuo puede tener creencias diferentes, incluso contradictorias, sobre el mismo aspecto del aprendizaje de LE en diferentes momentos, influenciados por diversos factores personales y contextuales.
- Complejas: Las creencias pueden ser de naturaleza paradójica, tanto estables como dinámicas; social pero personalmente significativas; específicas y, sin embargo, generalizable.
- Ideológicamente determinadas: Las creencias son productos sociales, históricos y políticos.
- Intrínsecamente relacionadas con otras construcciones afectivas como las emociones y el autoconcepto: Las creencias están mediadas por sus dimensiones afectivas para conducir a la acción.
- Orientadas a los demás: La interacción con otras personas influye en la construcción de creencias, tanto la incorporación de nuevas creencias como la consolidación de las antiguas.
- Influenciadas por la reflexión: Las creencias se pueden refinar o incluso cambiar a medida que las personas tienen la oportunidad de reflexionar sobre ellas.

- Relacionadas con la acción en formas complejas: La relación entre creencias y acciones no es simple y causal sino dinámica, mediada por interpretaciones de las propias acciones, emociones y autoconcepto.

Las creencias pueden ser explícitas o implícitas. Las primeras son aquellas de las que somos conscientes y que podemos gestionar de manera razonablemente efectiva; por su parte, las creencias implícitas son aquellas que no siempre somos conscientes ni somos capaces de manejarlas (Dörnyei y Ryan, 2015). Según Dweck (1999) las creencias implícitas, o teorías implícitas, en relación con la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje, influyen en los enfoques de aprendizaje de los individuos. Ella propuso dos conjuntos básicos de creencias sobre el aprendizaje: una teoría de la entidad y una teoría incremental:

- Las personas que poseen una teoría de la entidad tienden a creer que las cualidades humanas, incluida la inteligencia y la capacidad de aprender, se fijan dentro de un individuo. Esencialmente, creen que se asignan ciertos talentos al nacer y que hay poco que se pueda hacer para cambiarlos.

- En contraste, las personas que se suscriben a una teoría incremental creen que la condición humana es maleable, y esto significa que las personas son capaces de desarrollar su inteligencia y talentos a través de la práctica y el esfuerzo enfocado a una tarea. La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) se adscribiría a esta concepción.

Más tarde, Dweck (2006) adoptó el término mentalidad para referirse a estas teorías implícitas: una mentalidad fija corresponde a una teoría de entidad, y una mentalidad de crecimiento es equivalente a una teoría incremental. Las mentalidades se preocupan por la naturaleza adaptativa de las creencias; cómo los alumnos pueden procesar una variedad de creencias sobre sí mismos y la naturaleza del aprendizaje; y cómo pueden ajustar esas creencias en respuesta a situaciones de aprendizaje continuo. En el aprendizaje de LE, podemos percibir estas creencias de los alumnos como convicciones personales sobre varias facetas en la adquisición de un nuevo idioma, una visión que se ajusta a los relatos narrativos que los alumnos crean sobre sí mismos para organizar y comprender sus experiencias de aprendizaje de LE (Dörnyei y Ryan, 2015).

Mercer (2011) señala el poder que tienen las autocreencias para influir en los comportamientos, la motivación y las actitudes del alumno hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Muchos docentes intuitivamente reconocen cómo un alumno se acerca o se involucra con las actividades de aprendizaje. Depende en gran medida de lo que el alumno piensa y siente sobre sí mismo y la actividad de aprendizaje o asignatura per se. Además, la autora explica que cada alumno tiene su propio conjunto complejo de autocreencias, que influye no solo en la forma en que el alumno elige actuar y el tipo de decisiones que toma en el entorno actual, sino también en cómo interpreta sus experiencias pasadas y qué tipos de objetivos y desafíos se propone para el futuro. Estas creencias proporcionan al alumno una sensación de continuidad y le ayuda a comprender su posición en el mundo y su relación con él. Cuando un alumno ingresa a cualquier experiencia de aprendizaje o uso de idiomas, trae consigo sus creencias sobre sí mismo y sus actitudes hacia el idioma extranjero, y los impactos de ésta que a su vez están influenciados por la experiencia.

Por tanto, fundamentalmente, las creencias personales del alumno forman la base psicológica que conecta y subyace la interpretación de sus experiencias, sus comportamientos actuales, motivaciones, reacciones afectivas y objetivos futuros. Las creencias del alumno engloban construcciones que están en interacción dinámica entre sí y con otros factores personales. De esta manera, se conciben las conceptualizaciones del yo formado por múltiples tipos de autocreencias, motivos y emociones interconectadas con los contextos y que son dinámicamente diferentes en el tiempo, de modo que las creencias del alumno comprenden un sistema dinámico y complejo de múltiples componentes interrelacionados (Mercer y Williams, 2014).

Capítulo 5. Construcción de un Instrumento de Medida en Psicología

En la actualidad, la utilización de instrumentos de medición psicológica abarca diferentes temáticas y campos: salud, personalidad, inteligencia, motivación, actitudes y sexualidad, entre otros. La construcción de instrumentos de medición dentro de la investigación psicológica propicia lo que hoy se conoce como psicometría, campo que ha ampliado el cúmulo de teorías sobre los aspectos multidimensionales de la realidad humana, que convenientemente se pueden conocer por medio de pruebas, test, cuestionarios y escalas.

Así, este trabajo de tesis y para los propósitos de estudio, se utiliza la denominación de escala como la herramienta de medición de la autoestima en el contexto específico de la CLE, y en donde cada persona que la responde se sitúa en un continuo gradual de menos a más. Asimismo, lo que tienen en común los términos test y escala es que se usan para medir un único rasgo y/o constructo en el que se utiliza varias preguntas, cuyas respuestas -traducidas en números-, se suman para cada sujeto en una puntuación total que es el dato individual que se utiliza e interpreta (Morales, 2014). La diferencia entre las escalas y los test con los cuestionarios queda reflejada en la Tabla 4.

Tabla 4. Características generales del cuestionario, escala y test. Fuente: Morales (ibídem).

	Cuestionarios	Escalas y tests
Naturaleza de los ítems	Con cada uno se obtiene información distinta	Todos los ítems expresan el mismo rasgo
Selección de los ítems	Criterios lógicos, se pregunta lo que se desea conocer	Análisis estadístico de cada ítem antes de ser considerado definitivo
Datos utilizados e interpretados	Las respuestas de cada pregunta o ítem por separado	La suma de todas las respuestas

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que decir que en este capítulo se usa el término test de manera genérica, con la posibilidad de referirse tanto a los tests como a las escalas como instrumento de medida de rasgos y/o constructos en psicología.

De tal forma, la construcción de un test es un proceso largo y en muchas ocasiones complejo, estando conformado por varios momentos cruciales. De manera resumida, se suceden dos fases: una primera, que consiste en la construcción preliminar

del test (elección del constructo y de los ítems) y su administración a una muestra suficientemente amplia, representativa y heterogénea que permita la realización de los cálculos estadísticos necesarios encaminados a la validación del instrumento (fiabilidad, validez, índice discriminatorio...); y la segunda fase, que es aquella en la que, o bien se obtiene la elaboración definitiva del test tras efectuar, la mayoría de las veces, una serie de modificaciones surgidas por el trabajo de la primera fase, o bien se rechaza por no cumplir los requisitos mínimos exigidos por la comunidad científica a los instrumentos de medida en psicología respecto a su calidad métrica y teórica (Ramos, 2008).

De esta forma, en la construcción de un test es primordial clarificar los objetivos del instrumento, los cuales deben responder a *qué se quiere medir*: determinar las variables objeto de estudio (cognitivas o afectivas); *para qué*: es el motivo por el que se desea medir una variable y/o el uso y utilidad que se le va a dar al instrumento de medida; y *quién o quiénes van a ser evaluados*, es decir, la población a la que va dirigido el cuestionario va a condicionar y establecer su construcción y a determinar, en parte, las características que va a tener la prueba.

Una vez que se tienen claros los objetivos, el desarrollo del instrumento de medida pasa por una serie de aspectos que pasamos a describir a continuación.

Diseño de Estudio. Todo proceso de construcción de un instrumento de medida comienza por una justificación detallada y precisa de cuáles son las causas que motivan su construcción (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). La finalidad de este paso es la planificación del instrumento de evaluación previa a la redacción de los ítems. El diseño se suele concretar en las nominadas especificaciones del test y de los ítems. Las especificaciones son la descripción detallada de la estructura del test y de los ítems (Fernández-Ballesteros, 2009). Estas especificaciones ayudan a hacer que el test se adecue a su objetivo.

Determinar el Contenido. El proceso de construcción de una escala requiere, en primer lugar, tener una definición concreta del rasgo o constructo que se quiere medir en los individuos. Además, tener definido el rasgo con precisión es una remisa ineludible que debe ir acompañada por una clara exposición de cuáles son las relaciones existentes entre ese rasgo y sus manifestaciones observables, al menos las de aquellas a

través de las que se va a realizar el proceso de la aproximación a esa medida (Santisteban, 1990).

En cualquier caso, normalmente la construcción de un test para la medida de un determinado constructo tiene un modelo teórico en el que inscribirse el constructo. Solamente una cuidadosa representación teórica del constructo evitará la omisión de importantes áreas y conducta, o la inclusión de otras poco relevantes. Este proceso de construcción de ítems guiado por la teoría es el más recomendable para diseñar una escala con validez de constructo (Martínez, 2005).

Para esta labor de identificar el dominio o el conjunto de indicadores apropiados para representar el nivel de los sujetos en el constructo que se pretenda evaluar (Muñiz, 1996), diferentes autores (Crocker y Algina, 1989; Muñiz, 1996; Martínez, 2005) comparten la consideración conveniente de recurrir a algunas actividades encaminadas a elaborar las características del constructo:

- *Análisis de contenido*: Los que aparecen con mayor frecuencia son, en principio, los más relevantes para el constructo y servirán como base para diseñar ítems.
- *Revisión de las investigaciones publicadas*: Una revisión de los diferentes instrumentos de evaluación usados proporciona un buen marco de referencia para medida del atributo.
- *Índices críticos*: Se identifica una lista de conductas que caracterizan los comportamientos extremos del constructo de interés.
- *Observación directa y natural*: Las situaciones cotidianas en las que aparecen las conductas relacionadas con el constructo pueden servir para identificar indicadores con los que no se había contado previamente.
- *Opiniones de expertos*: Las opiniones de sujetos que ya han trabajado con el constructo de interés suelen resultar muy útiles.
- *Objetivos instruccionales o de programas de intervención*: Se pide a expertos en la materia educativa que revisen los contenidos de los programas y/o textos u otros materiales que establezcan una serie de objetivos que deberían evaluarse en el test.

Formato. Una vez terminada la etapa anterior ya se sabe lo que se va a medir, ahora hay que dar respuesta a la pregunta de cómo medirlo. El constructor del test debe

especificar en qué formato presentará los ítems o tareas que lo compondrán. También deben decidirse el formato de registro de las respuestas y los procedimientos para la puntuación (Martínez, 2005).

Estas decisiones acerca del formato del ítem suele ser facilitada por la revisión de los instrumentos similares construidos por otros autores. También es conveniente analizar los informes de investigaciones para decidir qué formato es el más apropiado para el tipo de constructo a medir, las características demográficas de los sujetos en estudio (nivel cultural, edad, etc.) y el procedimiento de recogida y análisis de datos (administración individual o colectiva, informatización, etc.), (Muñiz, 1996).

Ítems. La construcción de los ítems constituye una de las etapas más cruciales dentro del proceso de construcción del instrumento de medida (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008). Se diferencian dos tipos: *los ítems de elección*: son ítems de respuesta cerrada, y por tanto en ellos se exige a los sujetos que respondan eligiendo una o varias alternativas de entre las propuestas y, *los ítem de construcción*: en este tipo el sujeto deberá elaborar su propia respuesta.

Redacción de los ítems. El objetivo es que cada uno refleje con la mayor exactitud posible el comportamiento del indicador del constructo descrito. La práctica tradicional de construcción de test recomienda la elaboración de un conjunto de ítems mayor del necesario para llegar a la versión final del test, tras una serie de análisis que permitan seleccionar definitivamente aquellos que mejor se ajusten al constructo de interés y ofrezcan mayores garantías técnicas (Fernández-Ballesteros, 2009).

Puntuar los ítems. El objetivo que se busca a la hora de puntuar un test es determinar el valor escalar del sujeto, es decir, determinar el valor real en que este posee dicha característica o rasgo (Ramos, 2008). Para lo cual debemos seguir dos pasos:

I. Asignación de puntuaciones a los ítems

Los test formados por *ítems de elección*, también llamados de respuesta cerrada, tienen la ventaja de que el examinador no debe realizar ninguna valoración de las respuestas emitidas por los sujetos a cada uno de los ítems, a diferencia de las *pruebas cognitivas*, en las que hay respuestas correctas e incorrectas para cada elemento conocidas de antemano. En este tipo de prueba el proceso de corrección del test se reduce a comprobar si las respuestas emitidas por cada sujeto coinciden o no con las de

una plantilla de corrección, asignando un valor por cada respuesta que coincida con la de la plantilla. En las *pruebas no cognitivas* no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que los ítems llevan asignados un valor numérico distinto a cada alternativa de respuesta o categoría, lo que implica un escalamiento previo de los ítems (estímulos) en función del grado de atributo (o variable de interés) que manifiesten, o de algún tipo de codificación previa. Entonces, la forma de corregir el test y asignar puntuaciones a los sujetos suele ser sumando los valores numéricos asignados a las alternativas o categorías de respuesta elegidas por el sujeto. Esto conlleva a la necesidad de que la asignación numérica a cada categoría de respuesta y a cada ítem sea correcta.

II. Combinación de las puntuaciones de los ítems

En cuanto a los ítems de elección o de construcción, se precisa de combinar las puntuaciones de los ítems para determinar cuál es la puntuación total del test. Para ello basta con utilizar la siguiente fórmula:

$$X = \sum W_i X_i$$

Donde:

- X es la puntuación total del test resultado de la suma ponderada de las puntuaciones obtenidas por el sujeto en los ítems.
- W_i es el peso de asignación al ítem i dentro de una prueba formada por n ítems.
- X_i es la puntuación asignada al ítem i dentro de esa prueba.

Por lo general, la ponderación que se realiza es idéntica reservando la diferencial para casos muy concretos que así lo requieran. Lo más frecuente es que todos los ítems reciban el mismo peso, es decir, $W_i = 1$, con lo que la fórmula anterior quedaría: $X = \sum X_i$ donde X_i , se corresponde con el número de aciertos del sujeto. Sin embargo, en pruebas con ítems de elección múltiple o binaria surge un problema: el sujeto puede responder al azar. Para esto existen dos fórmulas de corrección, la primera es penalizar cada respuesta incorrecta asumiendo que cuando el sujeto responde de manera incorrecta no conoce la respuesta correcta y está contestando al azar. La segunda es bonificar la omisión o ítem no respondido ya que se considera que al no contestar de manera incorrecta el sujeto no deja al azar sus respuestas (Ramos, 2008).

Análisis de los ítems. Es necesario juzgar la calidad de los ítems y la adecuación de los ítems como medida de la variable y la contribución de cada ítem a formar un test

internamente consistente. El análisis de la calidad de los ítems se realiza para seleccionar del conjunto inicial aquellos que formarán parte del test final.

Durante las fases iniciales de la construcción del banco de ítems se recomienda que el número de ítems inicial sea como mínimo el doble del que finalmente se considera que podrían formar parte de la versión final del instrumento de medida. Muchos de ellos por motivos diferentes (métricos, comprensibilidad, dificultad, etc.) se acabarán desechando, por lo que sólo quedarán aquellos que ofrezcan mejores indicadores o garantías técnicas (sustantivas y métricas) (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

Para la elaboración de ítems, dos son los tipos de procedimientos a utilizar para recabar la información necesaria: *subjetivos* y *empíricos*.

- **Subjetivos:** consiste en presentar los ítems a un grupo de expertos y que los revisen.
- **Empíricos:** también conocidos como análisis numérico de ítems, analizan las propiedades estadísticas de las respuestas a los ítems obtenidas de su administración a un conjunto suficientemente numeroso de personas.

Las propiedades estadísticas que suelen analizarse para valorar la calidad de los ítems han sido tradicionalmente dos (Fernández-Ballesteros, 2009).

- ***Dificultad de los ítems:*** este concepto cobra sentido cuando se está construyendo un test de habilidad o rendimiento con los que es posible hablar de respuestas correctas o incorrectas. Para este tipo de test, la dificultad de los ítems se cuantifica a partir del porcentaje de respuestas correctas; cuanto mayor es este porcentaje, más fácil resulta el ítem. Existe una relación clara entre la dificultad del ítem y la fiabilidad del ítem y del test; de ahí la utilización de la dificultad de los ítems para seleccionar los ítems que formarán la versión final del test. En el caso de los cuestionarios, inventarios y/o escalas, el concepto de dificultad de los ítems se sustituye por el valor del promedio de las presupuestas a los ítems, estableciendo una relación semejante con la fiabilidad a la planteada para los tests de rendimiento o aptitud.
- ***Discriminación de los ítems:*** se refiere al grado en el que las respuestas de las personas a un ítem dado se relacionan con sus puntuaciones totales en el

conjunto de los ítems. Esta relación se suele cuantificar recurriendo a coeficiente de correlación u otros índices estadísticos adaptados a las características de la distribución de respuestas a los ítems. La elección de los ítems se basa en la relación comprobada entre la discriminación de los ítems y la consistencia final del test.

Aplicación de la prueba. Una vez construida la prueba es imprescindible decidir la forma de aplicación. Hay varias formas de administración o aplicación del test. Las más comunes son colectiva o individual; oral; papel y lápiz; mediante dispositivo informatizado; a través de correo (postal, electrónico, fax...) y/o por teléfono.

Registro. La forma de registrar las respuestas de los sujetos va a influir no solo en las instrucciones, sino en el formato final del test. Se puede optar por que los sujetos respondan en la misma hoja o cuadernillo del test; alternativamente, se puede optar por que respondan en una hoja aparte que será entregada junto con la hoja o cuadernillo del test, o, para facilitar la recogida, se pueden utilizar medios informatizados en donde se registran automáticamente las respuestas de los sujetos.

Interpretación de los resultados. Posteriormente a la asignación y combinación de las puntuaciones de los ítems es preciso darles significado, ya que las puntuaciones directas solo adquieren significado si se las comparan con algo, es decir, dentro de un marco de referencia. Para ello, existen dos métodos de comparación básicos conocidos: la normativa y la criterial. Fernández-Ballesteros (2009) nos las explica del siguiente modo.

1. Normativa: Una puntuación se halla referida a la norma cuando el marco de referencia con el que se compara para que obtenga significado es un grupo, es decir, se obtiene la posición relativa del sujeto evaluado con respecto a un grupo normativo de referencia.

Para poder interpretar correctamente una puntuación de este tipo son necesarias dos fases: en primer lugar, el establecimiento del grupo de referencia adecuado; y, en segundo lugar, la transformación de la puntuación directa del sujeto en otra que indique la posición que ocupa respecto a ese grupo de referencia elegido. Esto es, la evaluación referida a la norma sitúa a los individuos en un continuo en el que no se establece a priori ningún criterio mínimo. Los tests se publican con una tabla de normas (baremos)

que se construyen a partir de una muestra representativa. Existen distintos tipos de puntuaciones referidos a la norma, aunque los tipos fundamentales de normas o puntuaciones normativas y más usados son:

- *El percentil* es una puntuación en términos de la posición ocupada por un sujeto en un grupo y nos indica el porcentaje del grupo que el sujeto en cuestión sobrepasa o si obtiene puntuaciones inferiores a este. Por ejemplo, decir que un sujeto está en el percentil 70 de su clase se interpreta como que obtiene puntuaciones superiores al 70 por 100 de sus compañeros de clase. Aunque este tipo de puntuaciones nos da más información que la simple puntuación directa, y es más fácil de calcular e interpretar, esta información tampoco es demasiado completa. Nos sirve solo para ordenar a los sujetos, pero no nos informa sobre el grado en el que el individuo posee lo evaluado ni sobre la cuantía de las diferencias entre dos personas, dado que su distribución no es homogénea.
- *Las puntuaciones tipificadas*. Las puntuaciones típicas son una transformación lineal de la P.D. en función de la media y desviación típica del grupo y nos indican cuanto se separa el sujeto de la media del grupo en relación con lo que se separan los demás. Es decir, la puntuación directa se interpreta en relación con la media del grupo, pero tomando como unidad de medida la desviación típica de ese grupo. No es lo mismo separarse cuatro unidades de la media del grupo cuando la mayoría de los sujetos solo se separan dos unidades que cuando la mayoría se separa seis o más unidades (la desviación típica es una medida de la dispersión de las puntuaciones del grupo). Estas puntuaciones tienen el inconveniente de presentar valores decimales y negativos. Para salvar este inconveniente, suelen realizarse diversas transformaciones lineales de las puntuaciones típicas (que, como tales, no modifican la forma de la distribución de las puntuaciones originales), que es lo que se conoce como puntuaciones típicas derivadas, obteniéndose así una nueva escala que tendrá por media el valor que se quiera y por desviación típica otro valor cualquiera elegido. Este tipo de puntuaciones tiene la ventaja de eliminar las puntuaciones negativas y decimales, pero la forma de su distribución original no varía. Hay, sin embargo, otro tipo de puntuaciones típicas: las normalizadas, que, sí las modifican, ajustándolas a la curva normal. Trabajar con puntuaciones típicas normalizadas tiene la ventaja de poder compararlas, aunque provengan de pruebas distintas.

- *Puntuaciones cronológicas*. Refieren la actuación del sujeto a la edad cronológica de los sujetos con una actuación similar a la suya en la prueba, esto es, permite interpretar la puntuación que un sujeto determinado ha obtenido en la prueba en relación con su edad. Por este motivo, este tipo de normas se ha empleado fundamentalmente en poblaciones infantiles y con tests de inteligencia general. Básicamente son dos las puntuaciones cronológicas utilizadas, a saber: a) la *edad mental* (EM) de un sujeto es la edad cronológica correspondiente a los sujetos cuya puntuación media en la prueba coincide con la del sujeto en cuestión. El problema que plantea este tipo de puntuaciones es que un año de edad mental no significa lo mismo a lo largo del desarrollo, ya que la distancia que va de un año al siguiente disminuye con la edad. Para paliar este inconveniente se utiliza otra norma cronológica; b) el *coeficiente intelectual* (CI) elimina el problema anterior al dividir la edad mental por la edad cronológica. El cociente intelectual se define como la razón entre la edad mental y la edad cronológica (EC) multiplicado por 100, con el fin de eliminar los decimales de la escala $CI = EM/EC \cdot 100$ (Navas, 2001).

2. Criterial. Las puntuaciones que proceden de tests o técnicas de evaluación referidas al criterio son aquellas deliberadamente construidas para producir mediciones directamente interpretables en términos de un estándar de ejecución o conocimiento bien definido y especificado de antemano. Este criterio de logros u objetivos a cumplir sería el marco de referencia frente al cual hay que interpretar la puntuación (información) recogida del sujeto. Por ejemplo, si consideramos que los sujetos deben contestar correctamente a diez de una serie de cuestiones que les proponemos, este sería el criterio con el que comparar los aciertos reales obtenidos por cada sujeto, es decir, su puntuación directa. En función de ello, ya podemos interpretar, por ejemplo, que una puntuación directa de ocho puntos es bastante buena mientras que una puntuación directa de dos puntos es bastante baja. Así bien, el marco de referencia con el que se compara al sujeto, el criterio, es función de los logros u objetivos que pretenda el evaluador con la tarea concreta que le propone.

5.1. La Muestra

La elección de una muestra apropiada constituye la parte más ardua del proceso de validación y quizás uno de los pasos más importantes en aras de garantizar la validez

de un estudio. En la consecución de datos significativos, relevantes y un número adecuado se requiere de un equilibrio entre la representatividad de la muestra y la disponibilidad de la misma. Esto se consigue con una planificación precisa y estableciendo detenidamente unos criterios de selección adecuados y un método de muestreo correcto y que garantice la fiabilidad y la validez de las pruebas estadísticas que se utilicen posteriormente.

En el contexto de la evaluación educativa existen numerosos objetivos de evaluación, pero casi todos ellos se pueden clasificar en tres grandes bloques: individuos, productos y sistemas. En el caso de los individuos se evalúan alumnos, profesores, personal de administración y servicios, o gestores (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008).

De esta forma se entiende población o universo al conjunto de elementos que comparten una característica y a los cuales se dirige el estudio, por ejemplo, los alumnos matriculados en una facultad o los alumnos de idiomas de una universidad. La muestra es la propiedad que nos permite estudiar una población utilizando solamente un subconjunto de sus elementos. Una muestra es, por tanto, un subconjunto de esa población. Una muestra representativa es un subconjunto que tiene las mismas características generales que la población de estudio.

Según León y Montero (2015), reflexionar sobre los participantes de las investigaciones es básico para que los datos obtenidos sean útiles. Para ello, los individuos sobre los que se toma la muestra deben cumplir tres características: representatividad, idoneidad y accesibilidad.

- a) Representatividad. Los participantes en las investigaciones son representativos si se parecen a los demás individuos de la población objeto de estudio, de los que ellos son un subconjunto. Se puede decir que la representación permite generalizar las observaciones realizadas en los participantes, al resto de la población a la que pertenecen. Cuanto mayor sea el número de los participantes, mejor será su representatividad, ya que es más fácil que contengan las variables que interesa estudiarse. Cuantas más características de la población bajo investigación estén presentes en los sujetos, mayor será la

representatividad de estos. Una forma de cumplir con todas las condiciones y que un conjunto de individuos represente fielmente una población, es utilizar muestras aleatorias. Las muestras aleatorias se obtienen mediante requisitos probabilísticos que aseguran que todos los elementos de la población tienen las mismas posibilidades de ser incluidos en la muestra.

- b) **Idoneidad.** Esta propiedad se refiere a que los participantes sean adecuados con relación a la naturaleza de los fenómenos que se van a estudiar. Necesitamos fijarnos bien en cual es el fenómeno que se va a investigar, cuales sus variables y cual la forma de producirlas u observarlas. Cuando tenemos definido el fenómeno que vamos a estudiar, podemos acotar las características de los individuos. Cuando seleccionamos a los participantes por una característica que deseamos estudiar como explicación de un fenómeno, debemos ser muy cuidadosos no sea que otra característica esté ligada a la primera y sea la verdadera responsable y causante de ese suceso.
- c) **Accesibilidad.** La representatividad y la idoneidad deben ser logrados dentro de unos parámetros razonables. La elección de los participantes tiene que tener en cuenta las limitaciones espaciotemporales de la investigación. Se debe asegurar que los participantes tienen las mismas características de la población a la que pertenecen y realizar un compromiso entre representatividad y accesibilidad.

Por ello, las características de los participantes de la muestra en relación con el problema de investigación deben responder a quién (edad, genero, características especiales, origen), cuántos y dónde se localizan.

Tamaño. Las razones que justifican la utilización de la muestra para el estudio de las poblaciones son múltiples, siendo la fundamental que se puede deducir o medir propiedades de las poblaciones, con precisión calculada, sobre la base de muestras y que se ha demostrado que llegando a un cierto número de elementos muestrales, o sea, una vez determinado un cierto tamaño muestral, se llega a un punto a partir del cual el aumento de la información que supondría el observar a mayor número de elementos aumentaría muy poco la precisión de la inferencia y, por tanto, no compensaría los

costos o dificultades que hay que salvar para obtener esa información adicional en relación con el escaso aumento que se produce en precisión (Santisteban, 1990).

Una muestra que contenga las características de la población no es suficiente, se necesita tener un cierto tamaño para que quede libre de esos errores que pueden ocurrir por azar y que anularían la representación de la muestra. La determinación del tamaño de la muestra se realiza por procedimientos estadísticos. Básicamente, el tamaño depende de: a) el tamaño de la población, b) el estadístico con el que se esté midiendo, c) la variabilidad de la medida, d) los márgenes de error de las predicciones y e) el nivel de seguridad que deseamos que tenga el procedimiento (León y Montero, 2015). Es importante, por tanto, realizar una planificación previa que permita al investigador tomar una decisión acertada para determinar el tamaño de la muestra que necesita.

Muestreo. La información obtenida de la muestra (o muestras) es la que se utiliza para hacer alguna afirmación acerca de las características de la población mediante los procedimientos inferenciales. Al proceso que se sigue para la formación de muestras se denomina muestreo (Santisteban, 1990) y, los procedimientos que nos aseguran que los individuos seleccionados representan a su población se denominan técnicas de muestreo (León y Montero, 20015). Las técnicas de muestreo se construyen sobre los llamados muestreos probabilísticos y los muestreos no probabilísticos.

Muestreo probabilístico. Se define así cuando es posible determinar a priori las posibilidades de distintas muestras. Se pueden distinguir distintos tipos de muestro probabilístico según las formas diferentes en que se hayan elegido las muestras. Algunos de los más importantes son:

- Muestreo de selección controlada: Se denomina así a aquel procedimiento en el que se asigna mayores probabilidades de selección a aquellas unidades (o combinaciones de unidades) de muestreo que se consideran más deseables, y menos probabilidad a las no deseables. El diseño se realiza de manera que a cada unidad de muestreo le corresponda una probabilidad dada de selección (Santisteban, 1990).
- Muestreo aleatorio simple: Un muestreo aleatorio es simple si se asegura que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser incluido y las mismas oportunidades de ser elegidos para la muestra.

- Muestreo por conglomerados: Cuando las poblaciones son grandes, no se muestrean los individuos, sino que se muestrean conglomerados de individuos. Se divide el grupo mayor en otros más pequeños para facilitar la tarea de selección aleatoria dentro de sus elementos. De esta forma, se simplifica mucho el proceso (León y Montero, 20015).

Muestreo no probabilístico. En las técnicas de muestreo anteriores se puede determinar la probabilidad de que cada elemento de la población forme parte de la muestra, por ello se denominan probabilístico, pero en ocasiones no podemos encontrar estas condiciones. El muestreo no probabilístico, es, por tanto, aquel que es seleccionado sin tener en cuenta la probabilidad de selección. Algunos de los muestreos no probabilísticos son:

- Muestra por redes (también conocida como bola de nieve). En algunos estudios los investigadores pueden no disponer de un conjunto de participantes fácilmente accesibles. En este tipo de muestra, se comienza con una pocas personas y se les piden que se lo digan a sus amigos y conocidos, así, se utiliza cadena de personas para generar una muestra del tamaño deseado (Meltzoff, 2000).
- Muestras accidentales. Las muestras accidentales hay que considerarlas sesgadas, salvo que haya una fuerte evidencia sobre su representatividad. Se basa en muestras seleccionadas de forma circunstancial o accidentalmente.
- Muestreo a propósito. En ocasiones son expertos los que hacen una selección a propósito cumpliendo el objeto de que los integrantes de la muestra cumplan algún requisito. Por tanto, para utilizar el muestreo a propósito de forma correcta, hemos de controlar la adecuación a los fines de investigación y el grado de experiencia de los expertos (León y Montero, 20015).

Los diferentes marcos muestrales existentes pueden diferir en calidad y el examinador debe examinarlos respecto a diferentes características de las propiedades del marco muestral. Según Dalenius (1988) (en Martínez, 1995) estas características son:

a) Exhaustividad. Una muestra solamente puede ser representativa del marco muestral, es decir, de la población marco de la que ha sido seleccionada y, por lo tanto, debería existir una correspondencia perfecta entre esta y la población objetivo.

b) Identificación de las unidades. Debe ser posible identificar de forma no ambigua cada elemento incluido en la unidad de muestreo.

c) La regla de asociación entre unidades del marco muestral y elementos de la población debe ser determinante.

d) Cada unidad tendrá la misma probabilidad de ser elegida o al menos una probabilidad conocida por el investigador.

e) El marco no debe incluir personas que no pertenecen a la población objetivo.

f) El marco muestral no contendrá repeticiones.

Además de las expuestas, Martínez (ibídem) añade otras características deseables, como las siguientes:

g) El marco debe ser fácil de usar.

h) Es deseable que este organizado de forma sistemática como, por ejemplo, por áreas geográficas, por tamaño de unidades, etc.

i) Es conveniente que contenga información sobre variables auxiliares, por ejemplo, sociodemográficas, que pueden usarse en el diseño.

Las fuentes de la muestra. Para las fuentes de la muestra seguimos la exposición de Meltzoff (2000), que diferencia entre dos tipos.

a) Muestreo directo. El investigador obtiene los datos directamente de las personas seleccionadas para participar en el estudio. Normalmente, los estudios experimentales en los que se manipula alguna variable requieren un muestreo directo y en los estudios no experimentales y cuasi-experimentales también se obtienen los datos habitualmente a través del contacto directo con los participantes.

b) Muestras de datos de archivo. Los estudios de archivo utilizan datos que ya han sido recogidos y hay constancia de ellos. Se pueden utilizar registros actuariales con información estadística acerca de nacimientos, defunciones, divorcios, empleos y los datos del censo, además, también son fuentes de datos para la investigación los procedentes de archivos médicos o tests psicológicos de pacientes o centros escolares, los

sumarios de la terapia en expedientes clínicos, etc. Dado que los datos ya han sido recogidos anteriormente, los sesgos del experimentador no pueden influir en ellos. El inconveniente que puede tener es que el investigador se ve obligado a confiar en la precisión y oportunidad del material registrado.

El sesgo de la muestra. La muestra tiene que ser representativa porque los datos que obtengamos en las muestras deseamos generalizarlos a la población. La falta de representatividad anula por completo la generalización, a pesar de que la confección y aplicación del test, escala o cuestionario sean exquisitas. Cuando una muestra no es representativa, se dice que es *sesgada*, esto ocurre cuando los participantes no representan al total porque tienen características que no son iguales a los de toda la población de estudio (León y Montero, 2015).

Además, según Meltzoff (2000) el hecho de que algunas personas se ofrezcan voluntarias en la investigación y otras no, puede sesgar la muestra y hacer que esta no sea representativa de la misma. Según este autor, hay varios niveles crecientes de voluntariedad:

1. Aceptar cuando se pide participar de forma anónima en un procedimiento de investigación que no supone una implicación personal y que como mucho puede acarrear una molestia mínima.
2. Aceptar cuando se pide participar en un proyecto de investigación que consiste en añadir una pequeña práctica en la rutina habitual del trabajo o de la escuela, que no representa una condición estresante y es en la que participa prácticamente todo el grupo.
3. Aceptar cuando hay una petición personal para que se participe en un procedimiento que presenta algunos inconvenientes.
4. Aceptar cuando hay una petición personal para que se participe en un procedimiento que requiere un tiempo considerable y que puede ocasionar bastantes molestias.
5. Dejar sus cosas para responder y participar en un estudio que requiere algo de tiempo y ocasiona algunas molestias.

6. Dejar sus cosas para responder y participar en un estudio que requiere un tiempo considerable, que puede ocasionar bastantes molestias y que puede entrañar quizás algún riesgo.

Igualmente, hay que tener cuidado con el sesgo de la muestra por abandono selectivo. Al comienzo de un experimento, la muestra puede ser representativa pero posteriormente puede dejar de serlo debido al abandono, o incluso puede estar sesgada si la tasa de abandono o las características de los participantes que lo dejan o son eliminados por el investigador difieren en los distintos grupos. Esto es más fácil que ocurra en estudios longitudinales o en estudios que requieren varias sesiones, y no tanto en los estudios en los que la recogida de datos se realiza en una única sesión (Meltzoff, *ibídem*).

Estimación de parámetros. El objetivo fundamental de las encuestas por muestreo es describir ciertas características de una población a partir de las correspondientes características encontradas en la muestra, con la confianza de que las conclusiones de la muestra puedan generalizarse a la población. La inferencia en las encuestas tiene como objetivo la estimación de ciertos valores numéricos de la población, tales como la media de una determinada característica, el total, la varianza, proporción, media, etc. Estas medidas descriptivas numéricas de la población se denominan parámetros. Con los datos obtenidos de las observaciones muestrales se calculan unas funciones, denominadas estimadores, que son función de las variables aleatorias observables. Así, por ejemplo, utilizamos la media muestral para estimar el parámetro media poblacional. La media muestral es un estimador, ya que es una función de las observaciones de la muestra. Puesto que la población es única, la situación de sus características, expresada en términos de sus parámetros, también lo será. La media o proporción muestral son *variables aleatorias* con una distribución de probabilidad o de densidad de probabilidad, denominada *distribución muestral* (Martínez, 1995).

De igual modo, Santisteban (1990) señala que en la inferencia paramétrica se supone conocida la distribución que sigue la población y únicamente se desconocen los parámetros de dicha distribución, concretándose en hacer afirmaciones acerca del valor de los parámetros (con una precisión o riesgo determinados) a partir de los valores observados en las muestras. Por tanto, la estimación es el proceso por el que se infiere el

valor desconocido en la distribución de la población (parámetro) a través de una función de los valores muestrales (estadísticos), y a esta función se le denomina estimador.

Volviendo al caso en que, por ejemplo, la media de una población se estime por el valor de la media muestral, se dice que se ha hecho una “estimación puntual” y además que el estimador utilizado es un “estimador analógico”, ya que se estima una media por otra media.

En el caso en que en lugar de dar un valor único aproximado para el parámetro (estimador puntual) se dan dos valores entre los cuales se afirma, aun cierto nivel de probabilidad, que está incluido el valor del parámetro, entonces se dice que se ha realizado una “estimación por intervalo”, pues se da un “intervalo de confianza” para el parámetro.

Hay distintos métodos para la obtención de estimadores, así como ciertas propiedades que son deseables que cumpla un estimador para poder ser considerado como un buen “estimador”. De acuerdo con esto se les dan las denominaciones que responden a sus características: estimador puntual analógico, por intervalo, de máxima verosimilitud, mínimo cuadrático, etc., si nos estamos refiriendo a su método de obtención. Si nos referimos a sus propiedades estadísticas, los estimadores deben ser insesgados (se denomina insesgado o centrado cuando su medida coincide con el valor del parámetro, sea este 0), suficientes (cuando permite obtener valores aproximados de las características estocásticas o parámetros de las poblaciones o de las distribuciones de probabilidad), eficientes, consistentes, etc. (Santisteban, *ibídem*).

Asimismo, en ciertos casos es conveniente tener en consideración la ponderación de la muestra. Según Ramos (2008), la ponderación es un procedimiento consistente en asignar pesos diferentes a las unidades de la muestra para asignar una mayor importancia relativa a algunas unidades en el análisis estadístico. Suelen aplicarse las ponderaciones para corregir ciertos problemas de cobertura del marco muestral y en los ajustes de la no respuesta. El objetivo primero es eliminar o al menos paliar los sesgos que las situaciones mencionadas introducen en los estimadores. La ponderación devuelve a cada estrato o dominio su proporcionalidad real. En todos los casos se trata de obtener unos pesos que se aplicarán a los distintos elementos de cada uno de los

extractos en los que se divide la muestra y que se emplearán en el cálculo de los estimadores globales.

5.2. La Fiabilidad

Fiabilidad y validez son dos conceptos estrechamente relacionados, ya que la primera condición necesaria para que una prueba sea válida es que posea un grado adecuado de fiabilidad. Una prueba puede ser fiable y contar con todos los requisitos exigidos, pero no ser válida, es decir, no medir lo que se pretendía. Sin embargo, para que una prueba sea válida debe necesariamente ser fiable, ya que unas puntuaciones que no sean fiables no pueden en ningún caso proporcionar una base a partir de la cual se pueda llevar a cabo una validación correcta (López-Mezquita, 2007).

La fiabilidad se concibe como la *consistencia o estabilidad* de las medidas cuando el proceso de medición se repite (Prieto y Delgado, 2010). Al hablar de fiabilidad de un test nos estamos refiriendo a la precisión de ese test, considerado como instrumento de medida (Santisteban, 1990). La fiabilidad, es, por tanto, un requisito de una prueba basada en el principio de que las puntuaciones obtenidas en la aplicación de una prueba deben producir resultados similares cuando son aplicadas a los mismos sujetos en momentos diferentes bajo condiciones semejantes (López-Mezquita, 2007). De esta forma, un test será más fiable cuanto mayor sea la proporción de variabilidad de las puntuaciones recogidas que se deba a la variabilidad de las puntuaciones verdaderas y menor la que se deba a la de los errores (Fernández-Ballesteros 2009).

De esta concepción se sigue que de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, consistencia o precisión de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y, en consecuencia, poco fiables. De manera semejante, si una persona contestase a un test repetidamente en las mismas condiciones, de la variabilidad de las puntuaciones podría obtenerse un indicador de su grado de fiabilidad.

Por tanto, el esfuerzo de los evaluadores ha de centrarse en estandarizar el procedimiento de medición para minimizar la influencia de aquellas variables extrañas que pueden producir inconsistencias no deseadas. La estandarización del procedimiento implica obtener las medidas en todas las ocasiones en condiciones muy semejantes: con

el mismo tiempo de ejecución, las mismas instrucciones, similares ejemplos de práctica, tareas de contenido y dificultad equivalentes, similares criterios de calificación de los evaluadores de exámenes, etc. (Prieto y Delgado, 2010).

Para lo cual, de modo general, podemos decir que existen tres tipos de evidencias de fiabilidad (Fernández-Ballesteros 2009):

1. Relaciones con la *estabilidad* de la medida, es decir, con la posibilidad de que medidas hechas en momentos distintos sean iguales.
2. Con la *objetividad* del registro: Que no haya diferencias entre los datos obtenidos por diferentes evaluadores.
3. Con la *homogeneidad de la prueba* en aquellos tests que se componen de un agregado de elementos: Que todos los ítems o reactivos que componen una técnica sean equivalentes.

La idea básica de la Teoría Clásica de los Tests es que detrás de la puntuación observada que obtiene una persona en un test hay una puntuación verdadera. La versión actual mayoritaria de la teoría define la puntuación verdadera como el valor promedio de las puntuaciones observadas obtenidas en n administraciones “equivalentes” del test. De forma lógica, las diferencias entre las puntuaciones observadas y la puntuación verdadera se consideran “errores de medida”.

En particular, en la Teoría Clásica de los Tests se ha prestado atención básicamente a dos fuentes de error, según Navas (2001):

1. El *error debido a las fluctuaciones aleatorias que ocurren a lo largo del tiempo*. La esencia de la ciencia es la replicabilidad, que se pueda obtener el mismo resultado en distintos ensayos o en distintos momentos a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva se ha conceptualizado la fiabilidad como estabilidad temporal de las puntuaciones del test como la consistencia de la respuesta que dan los sujetos a los ítems del test en las distintas aplicaciones de la prueba a lo largo del tiempo.
2. El *error debido a las diferencias en el contenido entre los ítems del test*. Desde esta perspectiva se ha conceptualizado la fiabilidad como consistencia interna de los ítems de la prueba, como congruencia entre las respuestas de cada sujeto en los distintos ítems del test.

De modo que en investigaciones se llama fiabilidad a todo aquel registro que es constante y estable. Esta constancia se puede referir a mediciones realizadas en dos momentos distintos (temporal), con dos mitades equivalentes de un mismo instrumento o en un solo momento, pero realizada por dos jueces u observadores (interjueces) (León y Montero, 2015). Por tanto, la fiabilidad es entendida como el grado de estabilidad, consistencia y precisión de un test como instrumento de medida de un rasgo o constructo determinado.

La fiabilidad como *estabilidad temporal* es la cualidad en la que se expresa el grado de constancia del registro y del procedimiento con el que se ha llevado a cabo. Así, la constancia de la medida en el tiempo reposa en el hecho de que el objeto no ha cambiado, y, por tanto, se habla tanto de medida fiable como aparato / procedimiento fiable. De este modo, de una medición constante se infiere que el instrumento es fiable.

Otro aspecto que se debe considerar es la fiabilidad como *consistencia interna* de los instrumentos, referida a una determinada muestra, que se expresa como el grado de concordancia entre dos aplicaciones (León y Montero, *ibídem*). Se aborda en términos de la congruencia entre las respuestas que han dado los sujetos a los distintos ítems del test. Lo que se busca es la congruencia o la consistencia en la actuación o forma de responder del sujeto a los distintos ítems del test. Cuando se examina la fiabilidad desde este ángulo, los errores aleatorios tienen que ver con la utilización concreta que se hace en un test de una determinada muestra o conjunto de ítems, esto es, que proceden de la variación en el contenido de los ítems, por eso se habla de la fiabilidad como la consistencia interna. Todos los coeficientes que estiman la fiabilidad desde esta óptica se basan en la relación existente entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en distintos grupos de ítems o partes del test o en relación existente entre las puntuaciones obtenidas en los ítems del test (Navas, 2001).

Según Santisteban (1990), para calcular el coeficiente de fiabilidad en el contexto de la teoría clásica pueden seguirse distintos diseños.

- Repetición del test o método test –retest.
- Aplicación de formas paralelas del test en diferentes ocasiones.
- Subdivisión del test total, generalmente en dos mitades, tomando, por ejemplo, de un lado los elementos pares y del otro los impares.

- Además, autores como Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017) sugieren el uso de coeficiente Omega de una sola aplicación para la estimación de la confiabilidad de un instrumento.

Todas las formas propuestas para el cálculo de la fiabilidad son, plausibles; si bien se debe dar a cada una de ellas su correcta interpretación. La tercera versión es ampliamente utilizada, procedimiento que puede calcularse a través de distintos métodos estadísticos: Método de división por mitades, Spearman-Brown, Rulon, Guttman, Kuder-Richardson y coeficiente Alfa de Cronbach.

Si bien, el coeficiente alfa de Cronbach es el método estadístico preferido en la literatura para obtener una estimación de la fiabilidad y de la consistencia interna en una prueba, actualmente se sugiere el empleo del coeficiente Omega de una sola aplicación en investigaciones de corte psicométrico (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, *ibídem*). Por ello, en el proceso de construcción y validación de la escala, este trabajo de tesis utiliza el coeficiente Omega como método para calcular la fiabilidad y consistencia interna de la herramienta de medida. De modo que, al construir una prueba y, por lo tanto, para conocer la fiabilidad de esta, se tiene que tener en cuenta el tipo de prueba, la forma de obtener las medias repetidas, las condiciones de aplicación, etc. Si, como es lo usual, el cálculo de la fiabilidad es uno de los pasos en el proceso de construcción de una prueba, cuyo objetivo último es el de ser aplicada de forma estándar a una determinada población, hay que asegurarse de que los sujetos, sobre los que con carácter experimental se está aplicando la prueba, constituyen una muestra representativa de aquella población y de que el tamaño muestral elegido permite hacer posteriores inferencias al nivel de confianza deseado (Santisteban, 1990). Para ello se hace necesario el cálculo del coeficiente e índices de fiabilidad.

De la Teoría Clásica de los Tests se asume que la puntuación verdadera de una persona no cambia entre ocasiones, por lo que la variabilidad de las puntuaciones observadas se debe a la influencia de un error de medida aleatorio, no sistemático (producido por causas desconocidas e incontrolables en esa situación). La cantidad de error en cada caso sería la diferencia entre una puntuación observada y la puntuación verdadera. La desviación típica de los errores, denominada *error típico de medida*, indica la precisión de las puntuaciones de una persona, es decir, su variabilidad en torno

a la puntuación verdadera. El error típico de medida refleja el error que puede esperarse en una puntuación observada.

Procedimientos para la Estimación de la Fiabilidad. Puesto que la fiabilidad se determina formalmente mediante el coeficiente de correlación lineal entre medidas repetidas, realizadas con el mismo test y en las mismas condiciones, o con tests considerados equivalentes por proporciones medidas paralelas, existen procedimientos que han venido a ser clásicos en el diseño de las pruebas para la obtención de la fiabilidad. Estos son los denominados test –retest, formas paralelas y división del test en dos mitades (Santisteban, 1990).

- Test-retest. El procedimiento de test-retest parte de la consideración de que un mismo test puede considerarse paralelo consigo mismo, por lo que si se administra en dos ocasiones separadas por un intervalo temporal, en el que la variable objeto de la medición no haya cambiado, debe proporcionar mediciones iguales. La correlación entre las mediciones obtenidas en las dos administraciones informa de la estabilidad de estas; de ahí que el coeficiente también se denomine “coeficiente de estabilidad” (Fernández-Ballesteros, 2009). Bajo esta denominación se indica que las puntuaciones repetidas X y X' se han obtenido aplicando el mismo test a los mismos individuos y en las mismas condiciones en dos ocasiones diferentes en el tiempo. Es evidente que si se determina que el test debe ser aplicado a los mismos individuos y en las mismas condiciones, hay que ser extremadamente cuidadosos en la verificación de que esas promesas se cumplen. Si la prueba es fiable y las condiciones de aplicación de la prueba en las dos ocasiones son esencialmente iguales, se observará una significativa estabilidad en las puntuaciones (Santisteban, 1990).
- Formas paralelas de un test. Consiste en aplicar en las dos ocasiones no la misma prueba sino dos formas paralelas de la misma (Navas, 2001). Se entiende así, a dos test contruidos de forma que resulten ser prácticamente iguales, de manera que las puntuaciones de los sujetos en ambos sean comparables ítems a ítems. En esta forma de obtener medidas repetidas, destinadas a la posterior obtención del coeficiente de fiabilidad de la prueba, la aplicación de la prueba se aplicaría a los sujetos en el mismo momento y, por tanto, se tiene un control más directo de que el sujeto las realiza en las mismas condiciones. Solamente habría

que tener en cuenta la longitud de la prueba, por si deben de ser aplicadas en la misma sesión o en varias, para que las respuestas en algunas de ellas no estén contaminadas por el efecto de fatiga en los sujetos (Santisteban, 1990).

- División del test en dos mitades. Estos métodos consisten en dividir el test en dos mitades y ver si la actuación del sujeto en las dos partes o mitades es consistente o congruente. Según sean estas mitades paralelas, estricta o esencialmente tau-equivalentes o congenéricas variará el procedimiento para obtener una estimación del coeficiente de fiabilidad del test (Navas, 2001). Por tanto, este método trata de poner en relación las puntuaciones entre dos partes del mismo test, actuando ambos como si fuese dos formas paralelas. La división del test en dos mitades se puede llevar a cabo de muy distintas formas, sin embargo, para realizarla correctamente con el propósito de calcular la fiabilidad, hay que tener en cuenta como ese test ha sido diseñado. Si un test consta de ítems muy homogéneos, cualquier división en dos mitades se puede aceptar como adecuada. Por el contrario, en aquellos casos, muy usuales en la práctica del diseño y construcción, en los que el test va creciendo en dificultad a medida que se avanza en su ejecución, o bien, en aquellos otros que sin ser de dificultad creciente, se les ha introducido al principio un pequeño número de ítems de pequeña dificultad con el fin de motivar al sujeto, no sería conveniente realizar una división arbitraria en dos mitades sin tener en cuenta dichas características. Una de las divisiones en dos mitades, que tiende a paliar las dificultades anteriormente mencionadas, es aquella en que el criterio es el de elegir por un lado los elementos que ocupan los lugares pares del test y por el otro los impares, para utilizarlos como dos formas paralelas (Santisteban, 1990).

Fiabilidad interjueces. Según Navas (2001), a la hora de emitir un juicio acerca de la fiabilidad es imprescindible determinar hasta qué punto la actuación de los jueces implicados en el proceso está influyendo en la precisión de las estimaciones de las características de interés, y por tanto hay que garantizar que todos los jueces califican de la misma forma. Así, antes de estimar la fiabilidad de la prueba es preciso estimar previamente la fiabilidad de los jueces. La estimación de la fiabilidad interjueces para la fiabilidad de un test depende del juicio humano; por ello, lo ideal es contar con varios jueces que califiquen o categoricen las respuestas de todos los sujetos.

La exigencia de acuerdo entre observadores que utilizan la misma plantilla para registrar, o entre evaluadores de una conducta, es fundamental para entender que lo informado es estable. Por esta razón, cuando se hace una investigación en la que la forma del registro de las variables es mediante observación es obligatorio utilizar al menos dos observadores e informar del grado de acuerdo de sus registros (León y Montero, 2015).

La estimación del coeficiente de fiabilidad a partir de estos diseños suele basarse en la correlación entre las puntuaciones observadas obtenidas en las distintas formas de replicación (Prieto y Delgado, 2010).

Factores que influyen en el coeficiente de fiabilidad. El coeficiente de fiabilidad no es único, sino que depende y varía con factores como su longitud y la variabilidad de la muestra de sujetos a la que se administra en la característica que mide dicho test (Navas, 2001). Asimismo, el coeficiente de fiabilidad puede depender del método de estimación de la fiabilidad que utilizemos y de las condiciones concretas seleccionadas para aplicar el método elegido, como se explica a continuación:

- 1) La longitud de un test viene dada por el número de elementos o de ítems que lo componen, y se puede comprobar que la fiabilidad del test aumenta si se aumenta su longitud mediante la adición de elementos paralelos a los dados.

Las precisiones acerca de lo que se entiende por elemento, componente, o ítem de un test, así como longitud, se hace aquí necesaria.

Los tests están compuestos por ítems a los que podríamos llamar en forma redundante *elementos redundantes*, y la longitud del test usualmente coincide con ese número de ítems. También es usual, sin embargo, el que dentro de los tests se consideren ciertos elementos como agrupaciones de los ítems, o componentes, conocidos también en la literatura bajo la denominación de subtests.

El cálculo de la puntuación obtenida en el test se puede hacer sumando las puntuaciones de cada uno de los ítems, o bien las de cada uno de los subtests que componen la prueba.

La medida total de la prueba se obtiene en ambos casos por adición de las medidas de sus componentes, refiriéndonos así a las componentes como a cada uno de los ítems, o bien, a cada uno de los elementos o de las partes constituyentes de la prueba.

- 2) Respecto a la variabilidad, existen variaciones entre las posibles muestras que se pueden extraer de la población con objeto de inferirla. El valor de la correlación entre medidas paralelas variará de unos grupos a otros y de unas muestras a otras. Estas variaciones dependerán de las características de los sujetos que constituyen estos grupos o muestras.

Es por lo tanto esencial en el estudio de la fiabilidad tener en cuenta esta consideración y dado un valor para fiabilidad, el poder determinar hasta qué punto la medida dada de la precisión del test viene afectada por esa variabilidad.

Este tipo de estudio se realiza a través de la comparación entre varianzas de las puntuaciones obtenidas sobre distintas muestras mediante las respuestas dadas por los sujetos en el mismo par de tests paralelos, en cada una de las muestras (Santisteban, 1990).

Teoría de la Generalizabilidad y la Teoría de Respuesta al Ítem. Además de la Teoría Clásica de Test se emplean otros métodos debido a que la concepción clásica de la fiabilidad presenta problemas importantes (Navas, 2001). Quizás, el más grave de todos ellos sea que la fiabilidad de una medida depende en este modelo teórico del conjunto de sujetos al que este se ha administrado. Las alternativas que se han formulado a esta concepción clásica para cuantificar la fiabilidad de las puntuaciones de los tests son la fiabilidad como generalizabilidad en la Teoría de la Generalizabilidad y la fiabilidad como información en la Teoría de Respuesta al Ítem.

La Teoría de la Generalizabilidad, concebida como una extensión de la Teoría Clásica de los Test, trata de especificar la contribución a la varianza observada de un número mayor de facetas: la variabilidad entre las personas, las ocasiones en que se mide, las diferentes formas del instrumento, los diferentes calificadores y las interacciones entre los componentes. La estimación de estas influencias se lleva a cabo mediante el análisis de varianza. Los componentes distintos a las diferencias entre

personas (formas del test, calificadores, ocasiones, etc.) se interpretan como fuentes del error de las medidas, sirviendo como evidencia de las posibles causas del error y permitiendo mejorar los procedimientos de medición.

La Teoría de Respuesta al Ítem es un conjunto de modelos de medida dirigidos a estimar estadísticamente los parámetros de las personas y los ítems en un continuo latente a partir de las respuestas observables. En todos los procedimientos de estimación estadística de parámetros se cuantifica la cantidad de error de la estimación a partir del error típico (un índice de la variabilidad de los estimadores del parámetro). Cuanto mayor sea el error típico, menor será la precisión de la estimación y mayor será la incertidumbre sobre el valor del parámetro. De forma similar, en los modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem la incertidumbre sobre la localización de una persona o un ítem en la variable latente se cuantifica a partir del Error Típico de Estimación de la persona o del ítem. Dicho estadístico se diferencia del Error Típico de Medida de las personas correspondiente al método de la Teoría Clásica del Test (Prieto y delgado, 2010).

La cuestión no es si un test es fiable en general sino si es fiable para el objetivo que se ha suscitado su aplicación. La información es un índice de precisión que refleja en cada nivel del constructo o característica que se está evaluando y la información que proporciona el test sobre el mismo. La función de información del test es la función que indica, para cada punto de la escala en la que se mide la característica de interés cual es la información que sobre esa característica proporciona en ese punto un estimador de la misma. En definitiva, un test es una medida apropiada del rasgo latente que se supone evalúa si discrimina entre sujetos que poseen en distinto grado la característica evaluada. Por tanto, un test o escala proporciona tanta más información sobre el rasgo latente que evalúa cuanto más discrimina entre sujetos con distinto nivel en el rasgo latente, y cuando más pronunciada sea la pendiente de la curva característica (Navas, 2001).

Variaciones de la Fiabilidad. La fiabilidad no es una medida única, por lo que no se puede decir que un test posea intrínsecamente un único coeficiente de fiabilidad, porque este coeficiente dependerá del método de estimación elegido y de las características de las muestras utilizadas para realizar la inferencia. Un mismo test puede dar distintas estimaciones de la fiabilidad cuando se administra a distintos sujetos

y en distintas condiciones. Las muestras o grupos más heterogéneos con respecto al rasgo que el test pretende medir darán coeficientes de fiabilidad menores que aquellos que son más homogéneos, aun cuando no variaran las condiciones de aplicación (Santisteban, 1990).

El análisis de varianza permite tratar el problema de la estimación del coeficiente de fiabilidad desde una perspectiva más global, al poder aplicarse siempre que se disponga de m medias o repeticiones de un grupo de personas. En este caso, no es necesario tener presentes los supuestos del modelo de tests paralelos, pero en cambio se debe asumir que las personas y los ítems concretos han sido seleccionados a partir de un universo formado por todos los ítems y personas posibles. La flexibilidad de la aproximación basada en el análisis de varianza permite adaptar la estimación de la fiabilidad al tipo de interpretación que se necesita hacer de las mediciones (Fernández-Ballesteros, 2009).

En definitiva, y siguiendo a Fernández-Ballesteros (ibídem), podemos aseverar que existen varios tipos de procedimientos empíricos para recoger las diferentes evidencias sobre la fiabilidad de unas técnicas. Estos procedimientos son desarrollados desde diferentes perspectivas teóricas pero considerados bajo un concepto unificado de fiabilidad. Lo importante es comprobar que la técnica de evaluación que se seleccione para ser aplicada en determinado caso haya utilizado el procedimiento empírico de recogida de evidencias acorde con el uso que se pretenda hacer.

Por último, es pertinente añadir que, aunque fue con la Teoría Clásica de los Tests los comienzos de la psicometría, en la actualidad, todo lo relativo a la medición psicológica ha evolucionado muy rápido en las últimas décadas, produciéndose importantes avances que son necesarios seguir de cerca para no quedarse atrás en el ámbito de la evaluación psicológica, ya que sin una evaluación precisa y rigurosa no sería posible hacer un diagnóstico certero (Muñiz, 2010).

A tenor de lo anterior, y como conclusión, para este trabajo se ha utilizado el método del coeficiente de consistencia interna, ya que permite calcular la fiabilidad en aplicaciones de una sola vez. De modo que, al no tener las garantías necesarias de aplicar la EACLE a las mismas personas y bajo las mismas condiciones pasados varios días o, pasadas una o dos semanas, como recomienda la literatura, este trabajo de tesis

aplica la EACLE una solo vez, y se utiliza el Software Libre JASP para calcular el coeficiente Omega para medir la consistencia interna del mismo.

5.3. La Validez

En las ciencias sociales y humanas, tales como la Sociología, la Psicología o la Educación, se utilizan como instrumentos de medida tests, escalas, encuestas, cuestionarios y/o autoinformes con la finalidad de obtener información acerca de opiniones, intereses, actitudes, habilidades, etc. La comprobación de las características métricas de dichos instrumentos se constituye como la cuestión básica para decidir el uso o no de los mismos en un contexto aplicado (Gómez e Hidalgo, 2002).

Puesto que la validez es el grado de adecuación de las puntuaciones de un test para un uso particular, la validación de los tests es el proceso de acumulación de pruebas y evidencias que soporten dichos usos e inferencias para la interpretación y el uso de las puntuaciones (Martínez, 2005). Por tanto, el objeto de la validación no es el test, sino la interpretación de sus puntuaciones en relación con un objetivo o uso concreto. El proceso de validación se concibe como un argumento que parte de una definición explícita de las interpretaciones que se proponen, de su fundamentación teórica, de las predicciones derivadas y de los datos que justificarían científicamente su pertinencia.

Dado que las predicciones suelen ser múltiples, una única prueba no puede sustentar un juicio favorable sobre la validez de las interpretaciones propuestas. Son necesarias pruebas múltiples y convergentes obtenidas en diferentes estudios. Por ello, se considera que la validación es un proceso dinámico y abierto. Obviamente, los usos y las interpretaciones relacionadas pueden ser muy variados. Por ello, las fuentes de validación son múltiples y su importancia varía en función de los objetivos (Prieto y Delgado, 2010).

Si bien el término de validez se refiere a qué es lo que el test mide y cómo lo mide, en consecuencia, se considera que un test es válido si cumple su objetivo de realizar bien la medida de aquello para lo que se construyó bajo cualquier tipo de modelo (Santisteban, 1990), ya que la validez indica al usuario el grado en el que el test es capaz de alcanzar ciertos objetivos (Fernández-Ballesteros 2009). Asimismo, la validez se concibe como una temática de máxima importancia en el proceso de

construcción de un test o un cuestionario y, genéricamente hablando, requiere comprobar la utilidad de la medida realizada, es decir, el significado de las puntuaciones obtenidas. Es precisamente la validez la que permitirá realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test y establecer la relación con el constructo/variable que se trata de medir (Gómez e Hidalgo, 2002).

Según Elosua (2003) la validez es el aspecto de la medición psicopedagógica vinculado con la comprobación y estudio del significado de las puntuaciones obtenidas por los tests. Acorde a una orientación marcadamente empírica, la psicología actual centra su estudio en el examen de las variables definidas en y por el test, y de sus relaciones con variables externas, observadas o latentes, con el objeto de sustentar las interpretaciones propuestas. Bajo esta postura descansa la aseveración de que interpretar un test es usarlo, y de que todos los usos incluyen una interpretación del test. De ahí que se confiera a la persona responsable de la administración del test un estatus privilegiado e irremplazable para el análisis del significado y relevancia de las puntuaciones. El constructor justificará teóricamente el uso, pero es el agente final el que habrá de valorar la adecuación del contexto a los requerimientos de validez (Elosua, *ibídem*).

Reconocida la validez como uno de los atributos más importantes de la calidad de la prueba, los programas, estudios e investigaciones deben proporcionar evidencias de cómo cada prueba es capaz de cumplir con los propósitos previstos. La validez es un concepto unificado, pero muchos tipos diferentes de evidencias pueden contribuir a la demostración de la validez. La validez no se basa únicamente en un solo estudio o tipo de evidencias. El tipo de evidencias sobre el cual se confía variará con el propósito de la prueba. El nivel de evidencia requerido puede variar con las posibles consecuencias de las decisiones tomadas sobre la base de los resultados de la prueba. La evidencia de validez debe presentarse en un argumento de validez coherente que apoye las inferencias y acciones hechas sobre la base de las puntuaciones (McDonald, 1999).

Por lo tanto, el objetivo de los estudios de validez sería por todo ello recoger las suficientes evidencias que pueden prestar una base científica a la interpretación de las puntuaciones en un uso concreto. Estas pueden provenir de diversas fuentes. La importancia otorgada a cada una de ellas dependerá de los objetivos del test, que serán en cada caso los que determinarán las más significativas. Los últimos estándares en

cuanto evidencias de validez diferencian entre fuentes *relacionadas con el contenido*, el *proceso de respuesta*, la *estructura interna*, las *relaciones con otras variables* y las *consecuencias del test*. Podemos agruparlas en fuentes de evidencia internas y externas. Las primeras suponen un análisis individualizado de los ítems, mientras que las segundas analizan el test en su conjunto (Elosua, 2003).

Lo ideal es obtener líneas múltiples de evidencias empíricas procedentes de distintas fuentes o métodos, de forma que haya una acumulación gradual de información que proporcione evidencia favorable a una determinada interpretación y utilización de las puntuaciones de un test (Navas, 2001). Para esto, el criterio más ampliamente aceptado para la clasificación de la validez, por sus procedimientos, responde a las tres designaciones siguientes: *validez de contenido*, *validez relativa al criterio*, *validez de constructo* (Santisteban, 1990). A continuación, se expone una descripción de cada uno de ellos, los cuales han sido tenidos en cuenta en el proceso de construcción y validación de la EACLE. Además, se explica la *validez de respuesta* y la *validez aparente*.

Validez de Contenido. La validez de contenido definida del modo clásico se centra en la relevancia y representatividad de los ítems que conforman el test (Fernández-Ballesteros, 2009), es decir, la validez de contenido se define en términos de la adecuación muestral de los ítems de un test, en cuanto muestras de un dominio más amplio de ítems representativos del constructo / conducta. El propósito será entonces establecer el grado en que el conjunto de ítems del test representa adecuadamente en dominio de conductas de interés específico (Martínez, 2005). Por tanto, se considera en la validez de contenido dos cuestiones fundamentales: una es la *representatividad del dominio*, en cuanto a que los elementos del test cubran o representen adecuadamente el contenido y, la otra, es la de *especificación del dominio o de relevancia del contenido*, en cuanto a que incluya todos los aspectos de interés (Santisteban, 1990).

En la validez de contenido no existen procedimientos ni índices estadísticos adecuados para estimarla; no obstante, se han sugerido procedimientos basados en la consistencia interna, que se determina a través de juicios subjetivos (Santisteban, *ibídem*). Esto supone reunir a un grupo o panel de expertos en el dominio evaluado por la prueba (Navas, 2001) y llevar a cabo los siguientes procedimientos:

- 1.- Se les puede proporcionar todo el material con el que trabajó el constructor del test en las fases previas a la confección de los ítems y de la prueba propiamente dicha (objetivos y especificaciones del test), de forma que estos dispongan de todo el sustrato teórico y conceptual en el que se ha basado la construcción del test bajo estudio.
- 2.- Se puede optar sencillamente por darles la información relativa al objetivo del test, a la primera fase del proceso (qué se mide, a quién y para qué).

En la práctica, según Martínez (2005) se plantea una serie de fases procedimentales a seguir:

- Definición del universo de observaciones admisibles.
- Identificación de expertos en dicho universo.
- Juicio de los expertos acerca del grado en que el contenido del instrumento es relevante y representativo de dicho universo, por medio de un procedimiento estructurado que permita emparejar los ítems con el dominio. La relevancia de los ítems y la representatividad de los mismos (Navas, 2001).
- Un procedimiento para resumir los datos resultantes de la fase anterior.

Siguiendo a Martínez (2005), en una primera fase se establecen las especificaciones del test con arreglo a las cuales se construirán los ítems. En estas especificaciones se mostrarán:

- Áreas de contenido que se deben cubrir.
- Objetivos instruccionales (en los test educativos).
- Procesos que se evaluarán.
- Importancia relativa de los diferentes temas y procesos.

En la planificación es preciso, además, tomar las siguientes decisiones prácticas:

- La ponderación de objetivos, categorías...
- Estructura de la tarea de emparejamiento ítems – objetivos.
- Aspectos del ítem que serán examinados por los jueces (Martínez, *ibídem*).

En cuanto al resumen de los resultados, normalmente es más cualitativa que cuantitativa. Por ello, para tomar estas decisiones de los jueces sobre los ítems, los más frecuentes índices cuantitativos son:

- Porcentajes de ítems que se emparejan a los objetivos.

- Porcentaje de ítems que se emparejan a objetivos con una elevada calificación media.
- Correlación entre el peso dado al objetivo y el número de ítems que miden el objetivo.
- Índice de congruencia ítem – objetivo.
- Porcentaje de objetivos no evaluados por ninguno de los ítems del test.

Según Martínez (2005) y Navas (2001) la validación de contenido suele emplearse fundamentalmente en el ámbito educativo. Si bien ello no significa en modo alguno que la validación de contenido no sea aplicable a tests de aptitud y personalidad.

Validez de Criterio. Este tipo de validez indica cuál es la eficacia del test en la predicción de algún tipo de comportamiento futuro del sujeto en situaciones específicas (Santisteban, 1990). En este caso el estudio someterá a prueba una hipótesis predictiva que proporcionará información acerca del grado en que las puntuaciones del test están relacionadas o permiten predecir el valor de otra variable denominada tradicionalmente *criterio* y que no puede ser medida directamente (Navas, 2001).

En el ámbito educativo este tipo de validez se refiere a los estudios que comparan los resultados que los estudiantes obtienen en una prueba con otros informes de su capacidad obtenidos por otros medios distintos de esa prueba. Con frecuencia se le llama validez de criterio porque los resultados que los alumnos han tenido en una prueba se comparan con otros referidos a un criterio (López-Mezquita, 2005).

Según Martínez (2005), la validez es relativa a un criterio en las situaciones en las que el usuario del test desea extraer inferencias acerca de algunas conductas en situaciones reales y de importancia práctica. Expresa las relaciones del constructo con otros constructos, operacionalizada normalmente en términos de correlaciones y regresiones del test con otras medidas. En muchos casos el usuario de un test quiere hacer inferencias de las puntuaciones del test a la conducta del sujeto en algún criterio de rendimiento externo al propio test.

El diseño general de un estudio de validación referida a un criterio sigue los siguientes pasos (Martínez, *ibídem*):

- Identificar un criterio relevante y un método para medirlo.

- Identificar una muestra de sujetos representativa de la población en la que será usado el test.
- Administrar el test y obtener una puntuación para cada sujeto.
- Cuando hay datos disponibles del criterio obtener una medida de este para cada sujeto. Si no hay datos del criterio en el momento en que se aplica el test, dejar transcurrir un tiempo y recoger después los datos de criterio.
- Determinar el grado de la relación o asociación entre el test y el criterio.

La evidencia relacionada al criterio suele considerarse desde dos perspectivas distintas, una en términos de relaciones *predictivas* y la otra *concurrente*, que inciden en el diseño de la recogida de los datos en cuanto al momento de recogida:

- *La validez predictiva* se refiere al grado en que las puntuaciones del test predicen medidas del criterio tomadas posteriormente, es decir, las conductas futuras del sujeto en el criterio. Por tanto, la validez predictiva es la medida en que una prueba puede pronosticar algo. Es la más corriente en las pruebas de dominio, que tienen como objetivo predecir la actuación de un candidato en el futuro, y se establece mediante correlaciones con informes o calificaciones posteriores sobre el progreso del alumno (López-Mezquita, 2005).
- *La validez concurrente* se refiere al grado en que las puntuaciones del test correlacionan con las del criterio medidas al mismo tiempo, es decir, con la situación actual del individuo en el criterio (Martínez, 2005). La validez concurrente emplea la correlación de los resultados de una prueba con otra medida de la capacidad de los mismos candidatos que se supone que mide los mismos conocimientos, recogida en torno al mismo tiempo y que ya tiene una validez reconocida. La otra medida puede ser los resultados de una versión paralela de la prueba, o de alguna otra prueba, las evaluaciones de los profesores o las autoevaluaciones de las capacidades lingüísticas de los propios alumnos. Para llevar a cabo las correlaciones se suele utilizar el coeficiente de Pearson o el de Spearman (López-Mezquita, 2005).

La adecuación de una u otra forma de relación depende de la función o propósito que se le quiera o se le haya atribuido al test: selección, clasificación, rendimiento en una materia, certificación o diagnóstico para la intervención (Martínez, 2005).

Coeficiente de validez. A la correlación entre las puntuaciones en el test (X) y el criterio (Y) se le denomina coeficiente de validez (r_{xy}) e indicará el grado en el que el test sirve para pronosticar con precisión el rendimiento en el criterio (Ramos, 2008). La forma más común de definir el *coeficiente de validez* en un test para un determinado criterio en términos estadísticos es la correlación lineal (en valor absoluto) entre las puntuaciones del test y las del criterio especificado. Este puede interpretarse como el grado en que la medida del test es un editor lineal válido del criterio y puede justificarse dentro del modelo de la regresión lineal (Martínez, 2005). Así el coeficiente de validez en la validez relativa al criterio se juzga como el grado de relación entre el test que actúa como predictor y otra variable de interés que actúa como criterio. Se estima que, si las relaciones entre las puntuaciones en el test y las de la variable criterio es lineal, entonces el coeficiente de correlación lineal es una medida apropiada de la relación (Santisteban, 1990).

Según Ramos (2008) el coeficiente de validez es a su vez una correlación de Pearson y, por tanto, su interpretación más inmediata se fundamenta en el denominado coeficiente de determinación, que es simplemente el cuadrado de la correlación y que indica la proporción de varianza del criterio que podemos pronosticar con el test. Adquiere valores entre 0 y 1. Si el criterio y/o el instrumento no son fiables disminuye la validez. No debe tener sesgo, es decir, no debe favorecer a unos sujetos y desfavorecer a otros. Además, los datos obtenidos tienen que ser significativos y suficientes. Puesto que no existe consenso respecto a un único coeficiente de validez, este es relativo al contexto en el que se va a aplicar el test, y su cuantía viene condicionada por varios factores: a) la fiabilidad del test; b) la fiabilidad del criterio; c) la auténtica relación entre test y criterio; y d) la variabilidad de la muestra en el test y en el criterio.

El coeficiente de validez de un test respecto a un criterio es tanto más elevado cuanto mayor es la varianza del grupo normativo en ambos. La determinación de la validez será más precisa cuanto más representativa sea la muestra de aquella población a la que representa y cuánto más heterogeneidad exista entre los elementos muestrales.

Validez de Constructo. La validez del constructo se emplea cuando el creador del test desea hacer inferencias acerca de conductas o atributos que pueden agruparse bajo la etiqueta de un constructo psicológico particular, por ello, es pertinente integrar

toda la evidencia que permite la interpretación de las puntuaciones de los tests. De este modo, el grado en que un individuo posee uno de estos atributos solamente puede inferirse a partir de las observaciones de su conducta. Este carácter no observable de la mayor parte de las variables psicológicas hace especialmente difícil el diseño de tests o instrumentos para su medida (Martínez, 2005).

Según Santisteban (1990), la validación de constructo intenta clarificar en qué medida la respuesta observada en los tests tiene un determinado significado, valorando el grado en que la relación empírica de las pruebas es consistente con este significado. El establecimiento de la validez del constructo requiere, en primer lugar, que ese test presente una correlación apreciable con otros tests que sean teóricamente relevantes. Al mismo tiempo, es necesario que no correlacione con otros tests con los que la teoría indique que no debe estar relacionado.

Para establecer esta validez se encuentran en la literatura especificaciones sobre el dominio de los observables, referido al constructo, y se han realizado estudios tanto *experimentales* como *diferenciales*. En cualquier caso, es imprescindible cubrir las fases del proceso que comenzará siempre estableciendo deducciones de la teoría, y siguiendo las siguientes fases (Santisteban, 1990):

1. La formulación de una definición teórica del constructo, así como la especificación de sus manifestaciones y de las interrelaciones entre los conceptos.
2. La verificación experimental de esas relaciones.
3. La inferencia y explicación que dé sentido a la validez de constructo de una cierta medición o de un test en particular.

La componente de aportación teórica en este proceso es importante, aunque difícil, y no hay que olvidar la información válida que se puede extraer de la investigación empírica. En este sentido, se han propuesto métodos que, con la ayuda del análisis estadístico, permitan establecer relaciones entre constructos así como el estudio de ellos en términos de su consistencia interna (Santisteban, *ibídem*).

- a) Si se opta por un *estudio experimental* para someter a prueba la hipótesis generada a partir del modelo teórico en el que se inscriben estas variables, es necesario que el investigador manipule una o más de las variables de dicha red para ver cómo influyen.

- b) Si se opta por un estudio *correlacional* (diferencial), habrá que 1) obtener medidas del mismo constructo evaluado con otras pruebas y medidas de otros constructos de dicha red y 2) calcular la correlación entre todas las medidas obtenidas (Navas, 2001).

Según Santisteban (1990), la característica más importante en los tests es su validez de constructo, pero es difícil de especificarla, ya que los constructos no son directamente medibles y solo se puede estudiar analizando las correlaciones observadas en otros tests que a su vez mantienen altas correlaciones con el constructo.

Para Carretero y Pérez (2007), la validez del constructo requiere de la acumulación gradual de diversas fuentes de información:

Cambios en el desarrollo: la diferenciación por edad es un importante criterio utilizado en la validación de una serie de pruebas tradicionales de inteligencia.

Análisis factorial: desarrollado como medio para identificar rasgos psicológicos, es relevante para los procedimientos de validación de constructo. Es una refinada técnica estadística para analizar las interrelaciones de los datos conductuales y reducir el número de variables o categorías en cuyos términos puede describirse el desempeño de cada individuo a un número relativamente pequeño de factores o rasgos comunes. Una vez que los factores se han identificado, sirven para describir la composición factorial de las pruebas. Cada instrumento puede entonces caracterizarse en función de los factores principales que determinan sus calificaciones, junto con el peso o carga de cada uno y la correlación de la prueba con cada factor, que suele expresarse como validez factorial de la prueba.

Consistencia interna: La característica esencial de este método es que el criterio no es otro que la calificación total del propio instrumento. En cada reactivo se compara la ejecución del grupo criterio superior con el desempeño del grupo inferior. Los reactivos que no logran mostrar una proporción significativamente mayor de “aciertos” en el grupo superior que en el inferior se consideran inválidos y se revisan o eliminan. También se utilizan procedimientos de correlación, como la correlación de las calificaciones de los subtests con el resultado total.

Validez convergente y discriminante: En un minucioso análisis de la validación de constructo no basta con demostrar que una prueba tiene una correlación elevada con otras variables con las que en teoría debe hacerlo, sino también que no tiene una correlación significativa con las variables de las que se supone debe diferir. Estas son la validez convergente y discriminante; ejemplo de la primera sería la correlación de una prueba de razonamiento cuantitativo con las calificaciones obtenidas tras un curso de matemáticas; y de la segunda si la correlación es baja e insignificante con los resultados de una prueba de comprensión de lectura.

Intervenciones experimentales: Los experimentos sobre el efecto de las variables seleccionadas en los resultados de la prueba constituyen otra fuente de datos para la validación de constructo.

Modelamiento de ecuaciones estructurales: investigar cómo es que un constructo o rasgo personal identificado conduce a un buen o mal desempeño contribuye sustancialmente a la comprensión de por qué una prueba tiene una elevada o baja validez en una situación dada.

Contribuciones de la Psicología Cognitiva: la década de los setenta planteó un acercamiento entre la Psicología experimental y la Psicometría que así empieza a hacer aportaciones importantes a la comprensión de los constructos evaluados por las pruebas de inteligencia. Ya en los cincuenta los psicólogos cognitivos empezaron a aplicar los conceptos del procesamiento de información al estudio de la solución de problemas en el ser humano. Entre las tareas investigadas con esos métodos se incluyen rompecabezas, problemas de lógica, álgebra y física. Las variables identificadas por estas investigaciones abarcan procesos. Los modelos cognitivos especifican los procesos intelectuales empleados para realizar la tarea, la forma de organización de los procesos, el almacenamiento del conocimiento relevante y la forma en que se representa en la memoria y se recupera cuando se necesita. También se está dando importancia a la metacognición, que se refiere al control que el individuo ejerce sobre su elección de procesos, representaciones y estrategias para realizar tareas. Ya en los setenta, psicólogos cognitivos empezaron a aplicar ese análisis de tareas y técnicas de simulación por computadora a la exploración de lo que miden las pruebas de inteligencia. La investigación ayuda al avance en la elaboración y uso de las

pruebas. El análisis de las tareas cognitivas incluidas en los reactivos de una prueba puede realizarse por el análisis del protocolo que pide a los individuos que “piensen en voz alta” mientras realizan una tarea o resuelven un problema. Este procedimiento puede llevar a encontrar que el mismo reactivo puede evocar procesos cognitivos diferentes en examinados con experiencia y antecedentes distintos. El aporte principal es haber focalizado la atención en los procesos de respuesta en vez de concentrarse en los productos finales del pensamiento. El análisis de la ejecución en la prueba en términos de los procesos cognitivos específicos, sin duda, mejorará nuestra comprensión de lo que miden las pruebas.

Validez de Respuesta. Mediante una serie de técnicas de apreciación cualitativa –protocolos introspectivos o retrospectivos, observaciones, informes– se solicita la opinión de los examinados sobre el propio test, o bien observa y analiza la actuación de los candidatos para comprender cómo responden a los ítems y por qué (López-Mezquita, 2007).

Validez Aparente. Este tipo de validez es lógica y racional según juicios del usuario. Se basa en el grado en que un instrumento cumple con la función para la cual fue diseñado. La clave es tener clara la función para la que se hace (León y Montero, 2015). Lo dan los usuarios de la prueba afirmando hasta qué punto la prueba es aceptada por quienes la usan. Conciérne a juicios del instrumento una vez ya construido. No suele tener relación con la validez real (Ramos, 2008).

Generalización de la validez. Según Navas (2001), la generalización de la validez consiste en estimar la relación existente entre el test y el criterio en una nueva situación utilizando para ello la información estadística procedente de estudios previos de validación realizados en situaciones parecidas. Una herramienta de indudable valor para ello es el meta-análisis. Cuando se habla de generalización de la validez se suele hacer referencia a los estudios de validación basados en la relación del test con otras variables en los que se predice un criterio.

En resumen, Gómez e Hidalgo (2002) exponen que de las posturas actuales acerca de la validez de los tests hay que destacar los siguientes aspectos: i) lo que se valida no es el test sino las puntuaciones del test, y por lo tanto la pregunta que tratamos

de responder es ¿es válido el uso o la interpretación de las puntuaciones de este test?, ii) la validez no se puede resumir en un sólo indicador o índice numérico, al igual que ocurría con la fiabilidad (coeficiente de fiabilidad, error de medida, función de información, etc.), sino que la validez de las puntuaciones de un test se asegura mediante la acumulación de evidencia teórica, estadística, empírica y conceptual del uso de las puntuaciones, iii) una puntuación puede ser válida para un uso y no para otro, iv) la validación es un proceso continuo y dinámico, y v) la teoría desempeña un papel muy importante como guía tanto del desarrollo de un test como de su proceso de validación.

En definitiva, tomamos la consideración de Elosua (2003), que plantea la validez como el proceso de validación que aglutina un conjunto de estudios encaminados a proveer a las puntuaciones del test de una interpretación teórica coherente con relación a un contexto de uso bien delimitado. Es un análisis que se inicia en el momento previo a la construcción del instrumento, y que guía y acompaña su desarrollo y vigencia, asegurando interpretaciones sostenidas por un cúmulo suficiente de evidencias que garanticen equidad tanto en la administración como en la puntuación.

SEGUNDO BLOQUE. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 6. Proceso de Construcción de la Escala

6.1. Marco General

En la construcción de instrumentos de medida sobre constructos como la autoestima, hay que tener en cuenta de que estos no son observables directamente, están sujetos al cambio y para comprenderlos es necesario que sean inferidos a través de indicadores observables, por ejemplo, de la puntuación obtenida al responder a los ítems de una escala con los que se valora el grado en el que la persona considera que una serie de frases cerradas pueden aplicársele (Mérida et al., 2015). Los ítems son, por tanto, las unidades de medida que constan de un estímulo y una forma prescriptiva de respuesta a fin de inferir la contestación del examinado en un constructo y proporcionar datos cuantificables sobre la persona que lo contesta.

Estos ítems o reactivos se engloban en pruebas, tests, cuestionarios y escalas y su comprobación métrica se constituye como la cuestión básica para decidir el uso o no de los mismos en un contexto aplicado (Gómez e Hidalgo, 2002). De modo que, la validación de un instrumento es el proceso de acumular pruebas y evidencias que soporten dichos usos e inferencias (Martínez, 2005), para la interpretación de las puntuaciones en el contexto en el que se aplique, erigiéndose el proceso, así, como un argumento que parte de una definición explícita de las interpretaciones que se proponen, de su fundamentación teórica, de las predicciones derivadas y de los datos que justificarían científicamente su pertinencia. Por lo tanto, el objeto de la validación no es el instrumento, sino la interpretación de sus puntuaciones en relación con un objetivo o uso concreto.

Al efecto, una cuestión de grado es la fiabilidad y la validez. Por un lado, mientras que fiabilidad tiene básicamente un cariz empírico y se centra en el rendimiento de las mediciones realizadas (Batista-Foguet et al., 2004) para comprobar la precisión de ese test, considerado como instrumento de medida; por otro lado, el

término validez se refiere a qué es lo que la prueba mide y cómo lo mide; en consecuencia, se considera que un instrumento es válido si cumple su objetivo de realizar adecuadamente la medida de aquello para lo que se construyó (Santisteban, 1990). Es precisamente la validez la que permite realizar las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar una prueba y establecer la relación con el constructo o variable que se trata de medir (Gómez e Hidalgo, 2002).

Pero, para elaborar un instrumento de medida es necesario comenzar por una explicación de cuáles son las razones que motivan su desarrollo, es decir, un nuevo instrumento no se construye porque sí, hay que justificarlo adecuadamente (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

Según Dörnyei y Taguchi (2009) y Rubio-Alcalá (2014) las escalas, cuestionarios y otras herramientas de autoinforme son los dispositivos de recogida de datos más frecuentemente empleadas en el trabajo estadístico en el contexto de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Si bien en las últimas décadas se ha dado una gran importancia a los aspectos afectivos-cognitivos en la educación en general (Arnold, 1999), y en el aprendizaje de lenguas en particular, según la literatura consultada hasta la fecha, no se ha encontrado ninguna herramienta estadísticamente validada que mida la autoestima en la situación específica de la clase de idioma.

Por tanto, en el estudio en torno a la autoestima en el aprendizaje de lengua extranjera cuyas características son diferentes al de otro tipo de situaciones, y de distintos niveles de especificidad como pueden ser el de autoestima global o general, es de suma importancia para la comunidad científica aplicar herramientas válidas y hechas a medida que puedan alcanzar resultados fiables. En consecuencia, este capítulo presenta y describe el proceso de construcción y validación de una nueva herramienta de medida de autoinforme para la clase de lengua extranjera (CLE).

En este hacer, siguiendo las recomendaciones de Boateng et al. (2018) y Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) se desarrollan una serie de fases y pasos que guían el proceso de construcción, desarrollo y validación de la escala.

Tabla 5. Pasos en la validación del instrumento de medida. Fuente: Elaboración propia.

Fases	Pasos
Desarrollo de los ítems	1. Delimitación de la autoestima 2. Dimensionalidad de la autoestima en la clase de LE 3. Elaboración de ítems
Desarrollo de la escala	4. Validación interjueces 5. Edición 6. Estudio piloto 7. Aplicación de la prueba
Estimación y formato de la escala	8. Propiedades psicométricas 9. Puntuación e interpretación de las puntuaciones 10. Versión definitiva del cuestionario

Estos pasos aquí descritos representan el trabajo necesario para asegurar que las puntuaciones que se obtienen de la prueba tienen la calidad técnica suficiente y que sirven para el objetivo propuesto.

6.2. Desarrollo de los Ítems

6.2.1. Delimitación de la Autoestima

Los instrumentos de medida se sustentan sobre una base teórica y modelo al que adscribirse. De tal manera que al definir el constructo deben de determinarse con claridad las teorías generales y sustantivas que fundamentan y definen la opción teórica de la investigación, y a partir de este posicionamiento, se define el constructo (Soriano, 2015) en términos operativos para que pueda ser medido de forma empírica. De acuerdo con Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), ello permite, por un lado, delimitar el constructo objeto de medición y considerar todas las dimensiones relevantes del mismo y, por otro, identificar con claridad sus comportamientos más representativos.

A tenor de lo cual, una cuestión esencial es la definición y componentes del autoconcepto y autoestima. De modo que, seguimos a Dörnyei (2005) que define autoestima como el valor o resultado de la evaluación del autoconcepto. Rubio-Alcalá (2017: 202) adopta una perspectiva filológica para describir ambos constructos y coincide con Dörnyei en que *“el autoconcepto se refiere a una entidad, dimensión o, en última instancia y de forma bastante obvia, a un concepto, mientras que estimar es en realidad estimar o dar un valor, lo que conduce a un resultado medible”*. En consecuencia, ambos constructos son las caras de la misma moneda y son difíciles de separar (Schumann, 1997; Swain, 2013). De esta forma se utiliza el término general autoestima con fines operativos, ya que nos ocupamos de una actividad de medición. Así, la escala arrojará un resultado expresado en cantidad, que señalará una autoestima

alta, moderada o baja de dominios específicos del autoconcepto del individuo. Así, cuando nos ocupemos de las dimensiones usaremos el término autoconcepto, y al referirnos a las evaluaciones de las dimensiones usaremos autoestima.

6.2.2. Dimensionalidad de la Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera

González (1999) afirma que el concepto adecuado de autoconcepto, valga la redundancia, es el que entiende éste como una realidad multidimensional que comprende una estructura y una dinamicidad. Por un lado, desde el punto de vista estructural, el autoconcepto consiste en la suma de aquellas dimensiones de la experiencia de la persona, y está mediada por las capacidades, actitudes, creencias, valores, habilidades, etc. Por otro lado, desde el punto de vista dinámico existen variaciones de la autoestima de acuerdo con los diferentes escenarios en los que la persona interactúa, se relaciona y lleva a cabo su conducta. Los numerosos componentes personales del sí mismo abren la posibilidad de que una persona posea diferentes percepciones sobre sí misma, de manera que, aunque en alguna de las facetas no se perciba como competente, por ejemplo, en la autopercepción general puede alcanzar el equilibrio sumando o dando mayor importancia al resto de las dimensiones (Goñi, 2009).

Mercer (2011b: 335) afirma que *“los hallazgos ilustran cómo el autoconcepto se concibe quizás mejor como una red compleja, multicapa y multidimensional de autocreencias interrelacionadas”*. Según Arens et al. (2020) *“multidimensionalidad significa que el autoconcepto consta de diferentes facetas específicas de dominio que aprovechan varios dominios de la vida y las experiencias de un individuo”*. Estos dominios están estructurados jerárquicamente en diferentes niveles de generalidad, y la aceptación de las diferentes interacciones de los dominios da como resultado varios modelos: a) Modelo factorial de orden superior; (b) modelo Marsh / Shavelson; (c) Modelo anidado de Marsh / Shavelson; (d) Representación bifactor-ESEM; y, (e) Modelo factorial de primer orden; (cf. Arens et al., 2020). El nivel más alto de la jerarquía se denomina autoconcepto general o global, que se supone que se divide en autoconcepto académico y no académico en un nivel subordinado, y el autoconcepto académico se separa además en verbal y no verbal, con los campos de aprendizaje específicos del plan de estudios como el autoconcepto del inglés como lengua extranjera, el autoconcepto del español, el autoconcepto de la historia, el autoconcepto

de la biología, etc. Los análisis de Arens et al. (ibídem) de los modelos apuntan en la dirección de que el autoconcepto académico general puede mostrar una representación transversal de autoconceptos específicos de dominio, con evidencias encontradas en todos los modelos con respecto a la separación entre autoconceptos académicos matemáticos y verbales. Además, las correlaciones, por ejemplo, entre materias verbales (lengua extranjera, lengua materna o historia) fueron más altas que la correlación entre matemáticas e historia. Marsh (1986) también encontró una correlación cercana a cero entre los autoconceptos verbales y matemáticos de los estudiantes. Aún más, Yeung y Wong (2004) encontraron diferencias en los autoconceptos de las diferentes lenguas de sinohablantes multilingües de mandarín, cantonés e inglés.

De igual modo, Faber (2012) demostró que las autopercepciones de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) eran independientes y los factores no estaban correlacionados. Además, se han encontrado diferentes cargas de autoestima para las diferentes prácticas y habilidades en el aula de idiomas. Por ejemplo, Maleki y Mohammadi (2009), Kalazandeh et al. (2013), Wullur (2014) y Mandokhail et al. (2018) coincidieron en que se encuentra una relación significativa entre la autoestima y la habilidad del habla, y también con la comprensión lectora (Bagheri y Faghieh, 2012; Piran, 2014), la escritura (Fahim y Rad, 2012), o la comprensión auditiva (Hayati y Ostadian, 2008). Además, en un análisis de la habilidad específica del habla, Wullur (2014) encontró que la autoestima tiene una correlación positiva y fuerte con la gramática, una correlación positiva moderada con la pronunciación, el vocabulario y una correlación positiva y débil con la fluidez.

La especificidad del autoconcepto también se puede encontrar en la interacción del individuo con la dinámica del tiempo y el contexto: rasgo, estado y autoestima específica de la situación. El rasgo de autoestima, también llamado autoestima global, es una disposición relativamente estable que da como resultado evaluaciones orientadas de las situaciones; por ejemplo, los individuos que tienden a adoptar una visión positiva de sí mismos sin importar el momento y la situación. La autoestima estado, también llamada autoestima situacional, se refiere a valoraciones cotidianas y únicas según la situación; por ejemplo, una persona que puede experimentar una alta autoestima después de la retroalimentación de alguien, y luego una baja autoestima después de una retroalimentación diferente. La autoestima específica de la situación, también llamada

autoestima intermedia, se produce en dominios más específicos del contexto, como los deportes o el aprendizaje de materias específicas; por ejemplo, la autoestima de un alumno puede ser alta en matemáticas y baja en el idioma extranjero. Para crear la escala EACLE partimos de una consideración del último tipo de autoestima.

Finalmente, la estructura del autoconcepto se refiere a los eventos específicos y más probables que se evalúan y dan como resultado un nivel de autoestima. En psicología general, Mruk (2013) afirma que la autoestima es el resultado de las evaluaciones de la competencia y la dignidad del individuo. En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, Heyde-Parsons (1979; 1983), Brown (1994), Hassan (1999), Mercer (2011) y Rubio-Alcalá (2014) dejan claro que la autoestima está formada por las evaluaciones de las actuaciones propias de este contexto específico. Para los propósitos de la escala y con base en la literatura previa, identificamos tres dimensiones: competencia lingüística, desempeño de habilidades y relaciones interpersonales (véase el capítulo, *Fundamentación Teórica sobre la Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera: Perspectiva Multidimensional*).

En definitiva, la intención de este trabajo es diseñar un instrumento de medida con base teórica y un modelo al que adscribirse. Para lo cual, nos hemos apoyado en la literatura más significativa de autoestima global y específica (ej., Rubio-Alcalá, 2007; Mercer, 2011a; Rubio-Alcalá, 2014, Habrat, 2018) para diseñar un modelo teórico de autoestima en el contexto específico de la CLE.

6.2.3. Elaboración de Ítems

Una vez delimitada la autoestima en la situación específica que se pretende medir, previo a la construcción de los ítems, el diseño se concretiza en las especificaciones, es decir, deliberar y decidir la estructura de la escala y de los ítems (Fernández-Ballesteros, 2009). Así, se dirimen y describen aspectos concernientes en relación con los ítems y el modo de aplicación del instrumento.

Tabla 6. Especificaciones de la escala. Fuente: Elaboración propia.

Modo de aplicación del instrumento	Estructura de los ítems
<ul style="list-style-type: none"> - Soporte de administración de la prueba: informático. - Tipo de aplicación: individual. - Formato de los ítems: de elección tipo Likert. - Distribución del cuestionario: mediante enlace al mismo. - Entrega de material: informatizado. - Adaptación de vocabulario y accesibilidad a población objeto de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Número total de ítems: el que las propiedades psicométricas determinen. - Proporción de ítems para cada una de las dimensiones identificadas en la definición del constructo: igual que para el número de ítems. - Ítems de afirmación cerrada. - Reglas de corrección e interpretación de las puntuaciones: puntuación del 0 al 10, donde 0 corresponde a totalmente en desacuerdo, y 10 a totalmente de acuerdo.

Teniendo claras las especificaciones del cuestionario, el paso inicial para la construcción de los ítems fue la elección de los enunciados que expresan una creencia o pensamiento más apropiados en cuanto a las dimensiones predeterminadas de la autoestima para la CLE. Para ello, se hizo la elección según su idoneidad, considerando que la redacción de los ítems tiene la impresión de medir de manera fiable y válida la autoestima, y teniendo en cuenta el formato elegido de acuerdo – desacuerdo, de la escala tipo Likert para la respuesta de los examinados.

El objetivo en la redacción de ítems es que cada uno refleje con la mayor exactitud posible el comportamiento indicador del constructo que fue recogido en la definición. La práctica tradicional de construcción del instrumento recomienda la elaboración de un conjunto de ítems mayor del necesario para llegar a la versión final de la escala, que, tras una serie de análisis, nos permitan seleccionar definitivamente aquellos que mejor se ajusten al constructo de interés y ofrezcan mayores garantías técnicas (Fernández-Ballesteros, 2009).

Decir que, los ítems que formaron parte del banco inicial tuvieron dos distintas procedencias: por un lado, reformulados a partir de las consideraciones provenientes de la revisión literaria, es decir, revisión y análisis crítico de las escalas de medida existentes de evaluación de la autoestima, y la autoestima centrada en el aprendizaje de lenguas; y, por otro lado, ítems redactados específicamente para la ocasión.

De esta forma, la primera versión se sometió en una primera ronda, al análisis y discusión en donde se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso. Tras la primera ronda de análisis, el número de ítems redactados por el grupo coordinador fue de 111 (véase lista en anexo I), número ampliamente superior al definitivo siguiendo las recomendaciones de

Fernández-Ballesteros (2009) y las de Barbero (2006) para su redacción: heterogeneidad, variabilidad y representatividad. En una segunda ronda de revisión, se depuró el set de ítems y se redujo considerablemente, siendo seleccionados 59 ítems que representaban las cuatro dimensiones de partida (véase lista en anexo II). Posteriormente, y como última ronda de análisis en este paso, en la tercera revisión se determinaron 41 ítems (7 ítems de competencia; 15 ítems de desarrollo de las habilidades; 7 ítems de relaciones interpersonales; y 12 ítems de orientación hacia el aprendizaje); (véase lista en anexo III).

Tabla 7. Organización preliminar de la escala. Fuente: Elaboración propia.

Núm. ítems	Dimensión	Componentes
7	Competencia en el aprendizaje de idiomas	Autoeficacia, aptitud, competencia comunicativa
15	Desarrollo de habilidades	Hablar, escuchar, leer, escribir, gramática, vocabulario
7	Relaciones interpersonales	Pertenencia, habilidad comunicativa, compenetración con profesor/a
12	Orientación hacia el aprendizaje	Motivación, ansiedad, actitud, creencias

Este fue el número de ítems y repartición por dimensión que conformaron la base para la versión experimental de la escala, es decir, para que su contenido fuera revisado en el siguiente paso por el grupo de expertos.

6.3. Desarrollo de la Escala

6.3.1. Validación Interjueces

La versión consensuada por el grupo coordinador en la fase previa es validada en esta fase por un grupo de expertos. Así, los ítems elaborados por el grupo coordinador se someten en este paso a la revisión y evaluación por parte de jueces seleccionados que garantizan la validez de contenido y la claridad e inteligibilidad de los ítems para la población destino. Los expertos son, por tanto, personas cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta.

De esta forma, el grupo coordinador realizó la selección de las personas que formaron el grupo de expertos. Se fijó como criterios fundamentales la competencia, conocimiento y vinculación del experto en el área de la investigación propuesta, su experiencia profesional y sus cualidades personales y de disponibilidad para participar

en la investigación. Así, se identificaron los expertos en el contenido que mide el instrumento y los expertos en psicometría, ocupándose estos últimos, a su vez, de los aspectos metodológicos del proceso de validación. Con todo ello, se consiguió la colaboración de 6 jueces que fueron los que participaron en el proceso de investigación.

Tabla 8. Listado de interjueces. Fuente: Elaboración propia.

Experto 1.	Área: Metodología de Investigación en Psicología
Experto 2.	Área: Metodología de Investigación en Psicología
Experto 3.	Área: Psicología (autoestima)
Experto 4.	Área: Psicología (autoestima)
Experto 5.	Área: Metodología de Investigación y Diagnóstico en Educación
Experto 6.	Área: Metodología de Evaluación (con relevancia en idiomas)

En una hoja de observación dicotómica de Si/No (véase anexo I), los expertos tenían que marcar con una X en la casilla de su valoración con respecto al criterio a evaluar que incluía: la validez de contenido (congruencia con la escala y dimensión); claridad en la redacción del ítem; la adecuación del lenguaje de cada ítem respecto a la población destino del cuestionario; la inducción a una respuesta determinada; y un espacio abierto para posibles observaciones sobre el ítem, así como indicar si se deseaba la modificación y/o eliminación de un ítem. El grupo de expertos debe tener claridad de los objetivos y posicionamiento teórico de la investigación (Soriano, 2015). Así, el grupo de experto evalúa el instrumento de medida, con base al constructo teórico y los fines de la investigación, la adecuación, pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems redactados para los objetivos, contexto y población definidos.

En relación con la valoración de los ítems, y con la finalidad de una evaluación precisa y objetiva del conjunto inicial de los mismos, en la hoja de observaciones (véase hoja de observación completa en anexo IV), además, se le pidió al grupo de expertos que valorasen, a partir de la escala, si éstos eran o no pertinentes para evaluar la dimensión determinada, y el constructo de interés en la situación específica de aprendizaje en la CLE.

Tabla 9. Formato tipo, hoja de observación. Fuente: Elaboración propia.

Ítem	CRITERIOS PARA EVALUAR				Observaciones: Si desea modificarse o eliminarse, por favor indique.
	Validez de contenido (congr	Claridad en la redacción	Lenguaje adecuado a la poblaci	Induce a una respuesta determinada	

	uencia)				ón en estudio		ada		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión									
N. Ítem									

Tener un procedimiento claro y un formato definido en la hoja de observación garantizan que todos los jueces, de manera individual, realizan la misma observación bajo los mismos criterios a cada uno de los ítems. Éste es un método conveniente porque no exige que se reúna a los expertos en un lugar determinado y además libremente pueden aportar sus evaluaciones.

Hay que decir que el plazo para recabar la información proveniente del grupo de expertos fue flexible, teniendo una retroalimentación y seguimiento por correo electrónico. Los resultados obtenidos de esta consulta son analizados por el grupo coordinador desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo de las valoraciones expresadas por los expertos en la hoja de observación.

Así, se resume el procedimiento llevado a cabo de recogida de información.

1. Selección de expertos cuya aportación al estudio se considera valiosa para evaluar de manera independiente la relevancia y congruencia de los ítems con el contenido teórico, la claridad en la redacción, el lenguaje utilizado para la población meta y la tendenciosidad en la formulación de los ítems, es decir, si sugieren o no una respuesta, además de aportar, de forma abierta, posibles observaciones por ítem. Estos jueces dan certeza que el estilo de redacción de los ítems es comprendido por el grupo objetivo y por tanto asegura que las afirmaciones son válidas.
2. Envío y recepción del cuestionario por correo electrónico en archivo adjunto, conformado por: el documento con una introducción y explicación del tema de investigación, descripción del objetivo de estudio y las instrucciones para cumplimentar el cuestionario; y, la hoja de observaciones para garantizar la validez de contenido de estos.
3. Se reciben las hojas de observaciones cumplimentadas por los jueces y son sometidas al análisis por parte del grupo coordinador. Se realizan contactos telefónicos para aclarar y profundizar en los comentarios y sugerencias vertidos.

Con la intención de recabar información en aquellos criterios cuantitativos y cualitativos más estables, el juicio de expertos nos permite mejorar los aspectos de contenido (dimensión teórica del constructo, selección de ítems, etc.) y los de forma y estilo (redacción de los ítems, comprensión, por parte de la población meta) del instrumento.

Tabla 10. Principales valoraciones del grupo de expertos. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de los expertos.

De forma general, los expertos explican que las variables deben ser unidimensionales, es decir, que midan una única dimensión, un único constructo y/o una única variable psicológica. Por tanto, ítems como *me siento mal si/cuando* (culpabilidad); *me preocupa/me agobia/evito participar* (ansiedad social); *pongo interés* (actitud); *me gustaría/me desanimo* (motivación) son variables perfectamente identificables y diferenciables en psicología.

a) Hay consenso referido al bloque de competencia, incidiendo en que hace referencia a evaluaciones de la propia aptitud y competencia, además de la autoeficacia como otro componente de la propia auto percepción de competencia.

b) La dimensión de desarrollo de habilidades es valorada realmente como habilidades y no de desarrollo, lo cual implicaría un cambio, o un aprendizaje, y no es lo que se pretende medir puesto que la escala mide el momento y es de un solo pase.

c) En cuanto a las relaciones interpersonales, los ítems de este bloque parecen medidas del apoyo social percibido, concretamente del apoyo social proporcionado por los compañeros y el profesor de la clase de lengua extranjera. Es probable que el apoyo social percibido dependa del autoconcepto, pero también debería ser un reflejo del apoyo social real. En ese sentido, no resultarían indicadores puros del autoconcepto.

d) Existe consenso en cuanto a que el bloque de ítems referidos a la orientación hacia el aprendizaje - motivación, actitud, ansiedad y creencias- mide constructos o variables con una tradición propia, que aun pudiendo estar relacionado con el autoconcepto, son distintos del mismo, y por lo cual, no se pueden sumar.

Así y a tenor de los datos obtenidos expresados a partir de las valoraciones de los expertos, a fin de realizar los ajustes y correcciones necesarias, se procedió a efectuar las modificaciones oportunas.

Tabla 11. Actuaciones de ajuste sustantivo y cualitativo sobre las dimensiones e ítems. Fuente: Elaboración propia.

Referido a las dimensiones:

a) Permanece la dimensión de competencia con la misma denominación. Siguiendo a Mruk (2013) valía y competencia (autoeficacia) son los componentes generales que se evalúan del yo.

b) La dimensión de desarrollo de habilidades pasa a denominarse desempeño de habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).

c) El bloque 3 pasa a denominarse apoyo social percibido. Este bloque reflejado en el aula de LE lo mide indirectamente. En esto coinciden todos los interjueces. Sin embargo, el sentido de pertenencia o el apoyo social percibido es uno de los aspectos centrales en el aula de idiomas, pues se realizan actividades interactivas en las que las relaciones interpersonales son mucho más profundas que en cualquier otra materia, hasta el punto de que son clave para la autoestima. Esto está estudiado y es un elemento que no puede ser obviado en esta situación específica.

d) Como indican los interjueces, el bloque 4, de orientación debe ser eliminado porque mide otros aspectos que no son directamente la autoestima, como la ansiedad, etc.

Referidos a los ítems:

Ítems 1, 2, 4, 8 y 9 se clarifica y simplifica la redacción.

Ítem 7 se elimina y desdobra en 2 nuevos ítems de la dimensión de competencia.

Ítems 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27 modificados.

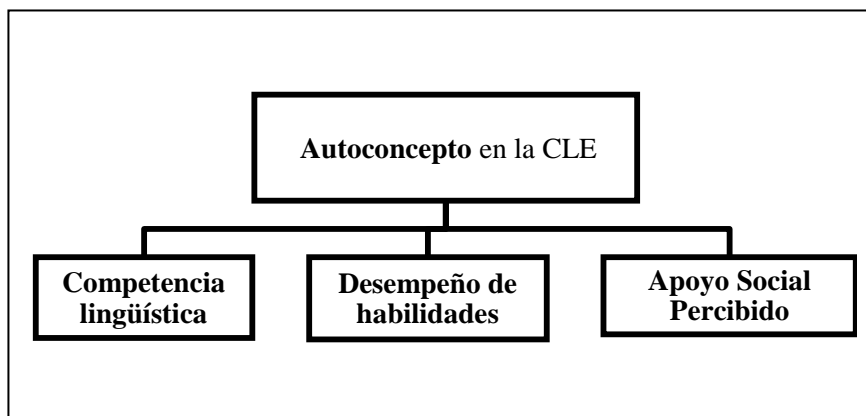
Ítems 5, 6, 23, 25 permanecen igual.

Ítems 17, 19, 21, 22, 28, 29 eliminados.

Bloque 4 de 12 ítems sobre orientación y referidos a las creencias, actitudes, motivación y ansiedad es eliminado por considerarlos con identidad y tradición propia, sin poder ser sumados como indicadores puros de autoestima.

De acuerdo con los resultados del análisis interjuez, se procede a estructurar el modelo de autoestima para la CLE, quedando representado en la Figura 9.

Figura 9. Modelo dimensional de la autoestima en la clase de lengua extranjera. Fuente: Elaboración propia.



De acuerdo con los resultados del análisis, en este paso obtenemos la escala provisional para ser editada en el paso siguiente de la validación y que conformará el instrumento para administrarlo a la prueba piloto.

6.3.2. Edición

En esta fase se presenta la primera versión del cuestionario. El aspecto de la escala forma parte de su validez aparente (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). El orden de los ítems y la forma de responderlo son cuestiones que se establecen antes de su aplicación. En este caso, los ítems fueron dispuestos y ordenados en la escala según el orden de dimensión propuesto (competencia, desempeño y apoyo social percibido). Igualmente, se determinó el formato de ejecución típica; esto exige al sujeto que sea honesto en sus respuestas a los ítems, y, además, se tuvo en cuenta otras consideraciones al construir digitalmente la prueba:

- I. Cuidar la presentación inicial de la escala, incluyendo: a) presentación del grupo de trabajo responsable; b) información acerca de los objetivos de la investigación; c) una petición expresa a los sujetos a que respondan todos los ítems y que lo hagan con sinceridad.
- II. Las instrucciones para la cumplimentación de la prueba: se informa al estudiantado que ha de responder, cómo deben responder a los ítems y dónde responder a estos.

El formato de ejecución típica para la elaboración de ítems tipo Likert implica escribir un conjunto de ítems claramente positivos o negativos. Este tipo de escala tiene

la ventaja de que no es preciso realizar ninguna valoración de las respuestas emitidas por el estudiantado a cada uno de los ítems. No hay respuestas correctas o incorrectas, sino que los ítems llevan asignado un valor numérico distinto a cada alternativa de respuesta, lo que implica un escalamiento previo de los ítems (estímulos) en función del grado de atributo (o variable de interés) que manifiesten. Entonces, la forma de corregir la escala y asignar puntuaciones a los estudiantes es sumando los valores numéricos asignados a las alternativas de respuesta elegidas por estos.

La tarea del estudiante que contesta la escala consiste en leer cada enunciado y seleccionar un valor de respuesta, que viene en un rango de diez puntos, y que va desde totalmente de acuerdo (puntuación de 10) hasta totalmente en desacuerdo (puntuación de 0). En la lista de enunciados se presenta la etiqueta verbal, que denomina el grado de acuerdo – desacuerdo con el ítem que se pregunta. El formato informatizado permite deslizar el cursor sobre el punto del rango que refleje más exactamente sus percepciones en referencia al ítem.

La EACLE en su versión experimental tras la valoración interjuez quedó conformada por 24 ítems (véase en anexo V). Con ellos, el valor total podrá ser la suma de los totales por ítems, esto es $24 \times 10 = 240$. Entendiendo que, cuanto más se aproxime el puntaje total a 240, habrá indicación de que mayor será la autoestima que presente el estudiante en la CLE. La asignación de ítems a cada una de las dimensiones fue: competencia, ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8; desempeño, ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18; y, apoyo social percibido, ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24. En esta secuencia, se identifican 6 ítems invertidos, estos son el 9, 12, 18, 21, 22 y 24, a cuyos ítems se les aplica una codificación inversa, es decir, una puntuación de 0 "totalmente de acuerdo" y 10 "totalmente en desacuerdo", con el objetivo de evitar el sesgo de aquiescencia (la tendencia a repetir una misma respuesta o valor a lo largo de los ítems).

El objetivo que se busca en el puntaje de la escala es determinar el valor escalar del estudiante, es decir, determinar la estimación (valor real) en que éste posee la característica de estudio -nivel de autoestima en la clase de LE-.

6.3.3. Estudio Piloto

La finalidad del estudio piloto es examinar el funcionamiento general de la escala en una muestra de participantes con características semejantes a la población

objeto de interés. Esta fase vuelve a ser relevante ya que permite detectar, evitar y corregir posibles errores, así como llevar a cabo una primera comprobación del funcionamiento de la escala en el contexto aplicado (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Por tanto, el instrumento se administra bajo las mismas condiciones con las que se aplicará a la población objeto y que posteriormente se procede al procesamiento y análisis de datos (Soriano, 2015).

A tenor de lo anterior, el grupo de participantes que conformó la muestra y que colaboró en este pase estuvo formado por 14 estudiantes de idiomas, todas ellas mujeres. El 100% cursaban la clase de inglés como lengua extranjera y se referían a este idioma en sus contestaciones. Las edades oscilaban entre 20 y 25 años, habiendo solo una participante con edad superior a 25. Las 14 participantes estudiaban en nivel universitario, concretamente el Grado en Educación Primaria (véase en anexo VI).

En cuanto al procedimiento, éste se desarrolló comenzando por elaborar la escala con el software Qualtrics (véase producto resultante en anexo VII). Una vez generado, se distribuyó vía telemática mediante el envío del enlace a las participantes. La recepción de las respuestas estuvo comprendida entre el 17 de abril al 3 de mayo de 2021. Tras recopilar las respuestas, se descargaron y se exportaron los datos al software libre SPSS para el análisis.

El análisis del estudio piloto se realizó por medio de utilizar métodos cualitativos y cuantitativos. A nivel cualitativo, tras responder las participantes a las preguntas abiertas anexadas, se reportaron resultados positivos al comprobar que las estudiantes no encontraron dificultades en la comprensión de los ítems y consideraron que estos eran adecuados en su extensión. Tampoco mostraron resistencia psicológica ni rechazo a ninguna de las afirmaciones (ítems) respondidas; y, por último, no necesitó consideración la duración en responder, ya que no tuvieron ningún tiempo límite en hacerlo y los registros de respuestas apuntaron que fue muy breve (media de compleción de 3 minutos).

Por su parte, el análisis a nivel cuantitativo permitió examinar las propiedades métricas de la versión experimental, esto es, los cálculos de fiabilidad de la escala. El hecho de construir un instrumento de medida y, por lo tanto, de conocer la fiabilidad de este, es uno de los pasos en el proceso de construcción cuyo objetivo último es el de ser

aplicado de forma estándar a una determinada población (Santisteban, 1990). Por ello, se ha propuesto un índice estandarizado de consistencia o precisión denominado *coeficiente de fiabilidad* que puede oscilar entre 0 y 1. De la Teoría Clásica de los Tests (TCT) se deriva que este coeficiente es el cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la varianza de las puntuaciones observadas en una población de personas. En consecuencia, indica la proporción de la variabilidad de las puntuaciones observadas que no puede atribuirse al error de medida; por ejemplo, si el coeficiente de fiabilidad es de .80, se considera que el 20% de la variabilidad observada es espuria (Prieto y Delgado, 2010).

Para realizar este cálculo, aunque el Coeficiente Alfa de Cronbach es el método estadístico más utilizado en los estudios para obtener una estimación de la fiabilidad y de la consistencia interna en una prueba, con base en sus beneficios derivados de la literatura metodológica disponible, se sugiere el empleo del Coeficiente Omega en investigaciones de corte psicométrico, con el objetivo de tener una medida más precisa de la confiabilidad, como así reportan Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017). Esto es debido a que el Coeficiente Omega trabaja cargas factoriales, se obtiene con la suma de las variables estandarizadas, refleja el verdadero nivel de fiabilidad y no depende del número de ítems tal como se aprecia en su expresión matemática (McDonald, 1999).

Por tanto, se decidió someter la EACLE al análisis de confiabilidad utilizando el Coeficiente Omega, el cual reportó un coeficiente que ascendía a .863. Según la literatura, los coeficientes de confiabilidad deben oscilar entre .70 y .90 para que el instrumento sea considerado adecuado. Hay que decir que este cálculo se utiliza para medir la confiabilidad en aplicaciones de una sola vez.

En este punto, el paso de la prueba piloto genera validez de respuesta, una vez que las participantes dan su valoración sobre la propia escala y los ítems que la conforman.

Finalizado el mismo, y tras comprobar los resultados obtenidos, se decidió mantener la escala de 24 ítems para que fuera administrado a una muestra mayor, con el propósito de seguir recabando información empírica sobre las características y propiedades métricas de esta versión del instrumento de medida, y seguir comprobando su utilidad para los objetivos pretendidos.

6.3.4. Aplicación de la Prueba

En el proceso de validación para la obtención de datos empíricos, la elección de una muestra apropiada constituye un pilar fundamental del proceso de validación y quizás, uno de los pasos más importantes en aras de garantizar la validez de un estudio. En la consecución de datos significativos, relevantes y un número adecuado se requiere de un equilibrio entre la representatividad de la muestra y la disponibilidad de esta. Esto se consigue con una planificación y estableciendo detenidamente unos criterios de selección adecuados y un método de muestreo correcto que garantice la fiabilidad y la validez de las pruebas estadísticas que se utilicen posteriormente. Esto es importante, ya que la información obtenida de la muestra es la que se utiliza para hacer afirmaciones acerca de las características de la población mediante los procedimientos inferenciales.

De modo que teniendo claro lo argumentado anteriormente para este paso de la presente investigación, el criterio de elección de la muestra fue que los participantes debían ser adultos (mínimo 18 años) y tenían que estar cursando y/o haber cursado recientemente clase de lengua extranjera (de cualquier idioma). Con esta premisa y requisito fundamental, el muestreo quedó reducido a la población objeto de investigación. Además de cumplimentar la escala, se solicitó a los participantes información auxiliar: edad, sexo, idioma de estudio y centro de formación donde recibían o habían recibido la clase de idioma. Hay que anotar que la petición de participar voluntaria y anónimamente no supuso una implicación personal por parte del estudiantado, más allá de poder haberles carreado una molestia mínima por su tiempo y disposición en contestar la escala de medida.

La aplicación de la escala se administró a estudiantes de idiomas en el segundo semestre del curso coincidiendo con los meses de mayo y junio. El enlace generado en el software Qualtrics se distribuyó a través de los correos institucionales y las redes sociales de los centros de formación (véase producto resultante en anexo XIII). Una vez cumplimentadas las escalas por parte de los voluntarios participantes y recibidas, se omitieron las que estaban incompletas y/o que presentaban aquiescencia, es decir, tendencia a responder sistemáticamente que se está de acuerdo (o en desacuerdo) con el enunciado del ítem con independencia de su contenido, por ser consideradas incorrectas, lo que resultó en un N= 252 válidos. El idioma mayoritario de aprendizaje al contestar la escala fue el inglés n= 173 (68,7%), seguido del francés n= 52 (20,6%), portugués n=

12 (4,8%), italiano n= 9 (3,6%), alemán n= 4 (1,6%), japonés n= 1 (0,4%) y ruso n= 1 (0,4). Los estudiantes de idiomas procedían de diferentes centros de formación: 21% de universidad, 53,5% de escuelas de idiomas; 12,3% de academia; y 11,9% sin especificar. Con respecto al sexo: n= 193 mujeres (76,6%); y, n= 59 hombres (23,4%). La edad de los participantes comprendía desde los 18 años hasta mayores de 40, siendo la media= 25 años (véase anexo IX).

La forma de registrar las respuestas de los participantes se toma en consideración, no solo en las instrucciones, sino en el formato final de la escala tras realizar previamente los cálculos estadísticos pertinentes en el proceso (véase datos de frecuencia por ítem en anexo X).

6.4. Estimación y Formato de la Escala

6.4.1. Propiedades Psicométricas

Las principales propiedades psicométricas en la validación son las de fiabilidad y validez, recordando que la primera condición necesaria para que una prueba sea válida es que posea un grado adecuado de fiabilidad. Así, el procedimiento oportuno indica primeramente medir la confiabilidad del instrumento de medida. Como pasara en el estudio piloto, en este paso se determina el Coeficiente Omega. De tal forma, la prueba de confiabilidad de la escala de 24 ítems obtuvo un coeficiente $\omega = .92$. Recordando que a partir de $.70$ se consideran datos adecuados de fiabilidad.

Con un grado adecuado de fiabilidad, condición previa necesaria para que una prueba llegue a ser válida, para averiguar si la escala es adecuada para un análisis factorial, la literatura sugiere que en escalas o tests de respuesta politómica (tipo Likert) que quieran analizarse, se debe usar un software apropiado, y comprobar la adecuación de sus datos para ser llevado al análisis factorial al menos mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo de Kaiser (1970). Esta prueba informa sobre la idoneidad de una matriz de correlaciones para aplicar un análisis factorial. En ella, Si las correlaciones son suficientemente grandes, la matriz se considera adecuada para su factorización porque ofrecerá resultados estables, replicables en otras muestras diferentes, independientemente del tamaño de la muestra, del número de factores, o del número de ítems. De modo que, si KMO es suficientemente grande, los resultados no serán casuales. Con esta medida, la adecuación de los datos al análisis factorial se

considera suficiente cuando el resultado de la medida KMO toma valores entre .70 y .79, y satisfactoria cuando tome valores mayores a .80 (Segura et al., 2014).

Por lo tanto, esta prueba exploratoria para la escala de 24 ítems con N= 252 respuestas válidas, se llevó a comprobación utilizando el software estadístico libre de JASP. Realizado el cálculo, la medida KMO de adecuación del muestreo obtuvo .91, siendo el mínimo el ítem 18= .51 y el máximo ítem 1= .96. Hay que decir que este cálculo corresponde a un análisis factorial exploratorio, donde resultaron datos adecuados para ser sometidos a un análisis factorial.

Por tanto, a continuación, se optó por realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC) para su comprobación factorial. Este procedimiento es utilizado para confirmar empíricamente la estructura conceptual que se ha establecido de antemano y conocer el papel que juega cada ítem en el conjunto global de la estructura. De esta forma, el modelo factorial de autoestima para la CLE presentado establece una estructura de tres factores (competencia, desempeño y apoyo social percibido), se determina que cada ítem satura sólo sobre el factor común que mide, y que los factores están correlacionados entre sí.

Referente a evaluar el grado de ajuste del modelo teórico a la realidad empírica, el AFC dispone de una variedad amplia de índices que lo verifican. Siendo así pertinente realizar la verificación con algunos de los principales índices de ajuste, de entre los que destacan el índice de ajuste comparativo (CFI); el índice de ajuste no normado (NNFI); el índice de Tucker Lewis (TLI); el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR); el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); y, el índice de bondad de ajuste (GFI).

El análisis psicométrico fue realizado de nuevo mediante el software libre JASP. Además, de la escala con 24 ítems, la recomendación es seguir realizando adicionales comprobaciones estadísticas en espera de identificar los ítems que podrían estar influenciando la obtención de mejores valores de los ajustes. Así, tras las adicionales verificaciones se comprobó que el modelo representado por los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 19 y 20 obtenían ajustes adecuados, pero que, no obstante, con la exclusión del ítem 14 “normalmente entiendo los audios”, y el ítem 15 “normalmente comprendo lo que leo”; la combinación de los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 19, 20 ($R^2 \geq .60$) era la

que mostraba mayores garantías métricas y la que maximizaba las propiedades psicométricas del modelo. Esto evidenciaba que con la exclusión de los otros ítems las medidas de ajustes obtenidas en un nuevo análisis factorial confirmatorio mejoraban significativamente, al punto de proponer adecuaciones satisfactorias en el modelo factorial propuesto.

Tabla 12. Índice de ajuste de los modelos estructurales. Fuente: Elaboración propia.

Modelo	CFI	NNFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	ω
Modelo con 24 ítems	,78	,75	,75	,1	,12	,72	,92
Modelo con 12 ítems	,96	,94	,94	,03	,08	,91	,93
Modelo con 10 ítems	,98	,97	,97	,02	,06	,95	,92

Estimación: Máxima Verosimilitud. Parámetro: Robusto.

CFI: oscila entre 0 y 1, siendo el valor mínimo de ,90 para que el ajuste se considere adecuado.
 NNFI: mínimo de ,90 para considerarse adecuado; de ,90 a ,95 aceptable; y, >,95 óptimo.
 TLI: <,90 generalmente ajuste inadecuados; de ,90 a ,95 ajuste adecuado >,95 ajuste perfecto.
 SRMR: <,05 buen ajuste; y ,08 ajuste aceptable.
 RMSEA: <,06 ajuste óptimo; de 0,06 a 0,08 ajuste adecuado; y > 0,10 ajuste deficiente entre el modelo y los datos observados.
 GFI: oscilan entre 0 y 1, se consideran como modelos adecuados los que superan el ,9.
 ω : de ,70 a ,90 adecuado; y >,90 perfecto.

Fuente: Boateng et al. (2018) y Martínez et al. (2012).

De este modo, la versión de la escala EACLE reducida a 10 ítems fue la que representaba la combinación más plausible y a la vez más parsimoniosa, reflejado en los índices que concluyeron los mejores ajustes (véase en anexo XI).

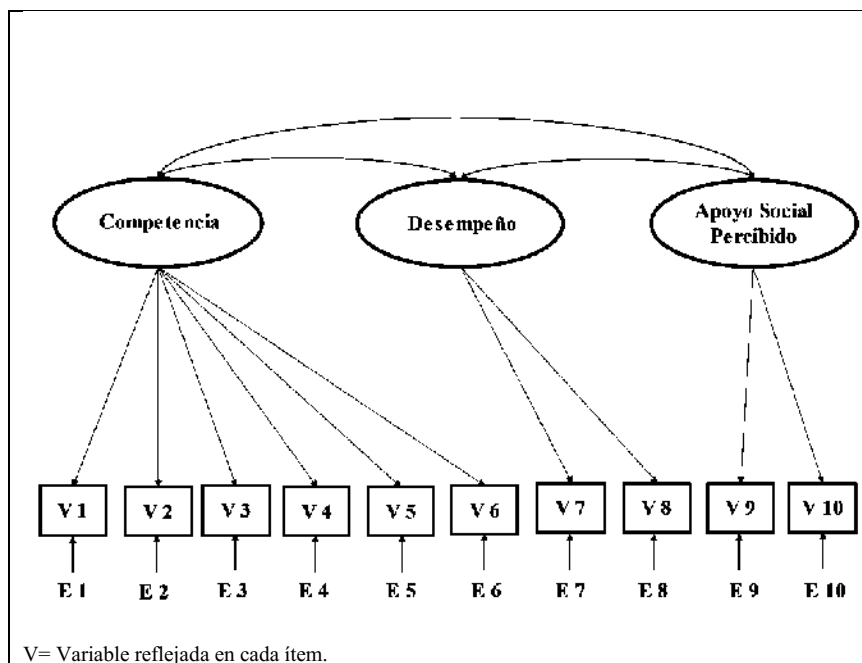
Tabla 13. Estructura de las dimensiones e ítems en la escala. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión	Ítem	R ²	Ω si el ítem se elimina
Competencia	1. Generalmente saco buenas notas	.64	.914
	2. En términos generales creo que se me da bien el idioma	.69	.912
	3. Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma	.71	.910
	4. Me resulta fácil aprender el idioma	.83	.907
	5. En general mi nivel es bueno	.78	.909
	6. Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma	.70	.909
Desempeño	7. Pronuncio bien	.72	.916
	8. Se me dan bien las actividades orales	.77	.915
ASP	9. La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase	.69	.931
	10. Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as	.77	.933

R² indica el porcentaje de la variable de respuesta que es explicado por los ítems en el modelo.

El modelo presentado y confirmado mediante el análisis factorial indica que los tres factores se relacionan entre sí, como así se representa en la Figura 10.

Figura 10. Estructura correlacionada del modelo de autoestima para la clase de lengua extranjera. Fuente: Elaboración propia.



Así, la estructura factorial representada con todos los factores relacionados supone indirectamente la existencia de un factor latente -el autoconcepto en la clase de LE- que permite explicar, a su vez, esas relaciones. De acuerdo con Herrero (2010), así operativizado, la autoestima (medida del autoconcepto para la clase de LE) es un factor general de libre de los errores de medida (E) que tienen que ver con los indicadores.

En síntesis, si bien el modelo sobre la autoestima para la clase de LE se basa en una conceptualización teórica determinada, el análisis factorial confirmatorio es el estudio que hoy por hoy complementa y permite generar la validez de constructo.

6.4.2. Baremación e Interpretación de las Puntuaciones

Teniendo establecido que la puntuación total de la escala EACLE es la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems que la componen, la puntuación global en la escala se utiliza como una estimación del nivel de la persona que la responde con respecto al constructo o rasgo medido. Visto de esta forma, la transformación de las puntuaciones adquiere significado al compararlas dentro de un marco de referencia, en este caso, mediante el criterio referido al nivel de autoestima del estudiante en la clase

de LE. Fernández-Ballesteros (2009) indica que las puntuaciones que proceden de escalas o técnicas de evaluación referidas al criterio son aquellas deliberadamente construidas para producir mediciones directamente interpretables en términos de un estándar de ejecución o conocimiento bien definido y especificado de antemano. Por tanto, este criterio de logros u objetivos a cumplir sería el marco de referencia frente al cual hay que interpretar la puntuación (información) recogida del estudiante. Por ejemplo, considerando que los estudiantes tienen que contestar la EACLE, la suma total de sus puntuaciones por ítems es la puntuación total del estudiante en la escala, y, por tanto, este sería el criterio con el que comparar la puntuación real (descodificada) obtenida, es decir, su puntuación directa (PD). Si la puntuación total de la versión reducida de la EACLE: 10 ítems, $10 \times 10 = 100$ puntos, ya podemos interpretar en función de ello, por ejemplo, que una PD= 90 puntos es bastante buena mientras que una PD= 10 puntos es bastante baja.

Al efecto, el marco de referencia con el que se compara al estudiante, el criterio, establece que, a mayor puntuación obtenida, mayor será también la autoestima que presente el estudiante en la clase de LE. Así, se lleva a cabo una baremación del instrumento de medida donde establecer los puntos de corte con una finalidad referida a unos objetivos y criterios definidos. De esta forma, teniendo en cuenta la versión de 10 ítems (pudiendo ser el máximo de 100 puntos), se establecen cinco puntos de corte que representan el 20% del total de la escala (rangos: 0-20%= muy baja autoestima, 21-40%= baja autoestima; 41-60%= autoestima moderada; 61-80%= buena autoestima; y, 81-100%= muy buena autoestima).

6.4.3. Versión Definitiva de la Escala

Tras realizar las comprobaciones oportunas a lo largo del proceso de construcción y validación, en este paso se presenta la versión definitiva de la EACLE con 10 ítems, recordando que, el funcionamiento de la escala con 12 ítems (preservando la estructura del modelo) obtenía igualmente índices satisfactorios y previsiblemente adecuado su uso en futuras aplicaciones como herramienta de medida de la autoestima para estudiantes de la clase de LE.

Tabla 14. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE), versión definitiva. Fuente: Elaboración propia.

Muchas gracias por tu participación en rellenar la Escala sobre Autoestima en la Clase de Lengua
--

Extranjera (EACLE). A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones sobre las que te pedimos que expreses tu grado de acuerdo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solamente intenta responder con sinceridad. Esta escala es totalmente ANÓNIMA.

En la Clase de Lengua Extranjera, por favor indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Num.	Ítem	Escala gradual de acuerdo con la afirmación									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En la clase de Lengua Extranjera...											
1	Generalmente saco buenas notas										
2	En términos generales creo que se me da bien el idioma										
3	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma										
4	Me resulta fácil aprender el idioma										
5	En general mi nivel es bueno										
6	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma										
7	Pronuncio bien										
8	Se me dan bien las actividades orales										
9	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase										
10	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as										

Baremo de corrección: 0-20 puntos= muy baja autoestima; 21-40 puntos= baja autoestima; 41-60 puntos= autoestima media; 61-80 puntos= buena autoestima; y, 81-100 puntos= muy buena autoestima.

Nota: Los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de competencia; 7 y 8 de desempeño; y, 9 y 10 de apoyo social percibido. Con una graduación escalar de acuerdo de 0-10, donde 0= totalmente en desacuerdo y 10= totalmente de acuerdo.

TERCER BLOQUE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

El objetivo general de este trabajo de tesis ha sido informar sobre los procesos de construcción y validación de una nueva herramienta de autoinforme sobre la autoestima en la clase de lengua extranjera (CLE). En este hacer, a lo largo del trabajo se han desarrollado varias ideas y reflexiones que pasamos a discutir a continuación.

Con respecto a la conceptualización y a la dimensionalidad de la autoestima:

La autoestima se describe como "un proceso de evaluación y la evaluación emergente, mientras que el autoconcepto es la entidad percibida que se evalúa" (Rubio-Alcalá, 2014: 42). Filológicamente los términos se autodefinen: la autoestima (estimar) es la medida (o estima) del autoconcepto (concepto, o las diversas parcelas: mi físico, mi persona, mi academia, etc.). En la misma línea, este trabajo traza una definición que tiene una perspectiva operativa, en el sentido de que puede ser utilizada con fines de investigación; de hecho, ambos términos constituyen una cara de una moneda y no pueden separarse. Harter (1999) describe la autoestima como una evaluación general de la dignidad o el valor de una persona, que está influenciada por autoconceptos específicos del dominio. En nuestro caso, la autoestima se refiere a cualquier experiencia valorativa del autoconcepto, ya sea unidimensional o multidimensional. Tanto la cognición como el afecto son procesos interrelacionados que ocurren durante la evaluación (Schumann, 1997; Swain, 2013). Como resultado, tanto la autoestima como el autoconcepto, se vuelven operativos en el sentido de que la primera se refiere al proceso de evaluación del segundo, que está formado por dimensiones específicas del yo, cualquiera que sea el contexto o situación, y ambos constructos no interfieren desde un punto de vista funcional. En concreto, en la CLE existen tantas dimensiones del autoconcepto como circunstancias que el individuo tiende a evaluar, por ejemplo, las habilidades, la interrelación con el grupo al realizar tareas orales, la percepción de la competencia lingüística, etc.

Con respecto a la especificidad de la autoestima en la CLE:

Mercer (2012) reconoce la importancia de la especificidad de dominio del autoconcepto y aboga por evitar la combinación de una combinación de medidas globales y específicas en estudios correlacionales. Además, Mercer (2011) y Rubio-Alcalá (2014) han señalado el perfil de especificidad de dominio de la CLE, donde los estudiantes realizan tareas diferentes a las realizadas en otras materias, lo que puede llevarlos a experimentar sensaciones y pensamientos críticos y diferentes sentimientos, descritos por Gkonou et al. (2020) como una *montaña rusa* emocional.

Así, A lo largo de este trabajo se señala que la autoestima en la CLE es un fenómeno de dominio específico y, por lo tanto, es mucho más dinámico que otros tipos de autoconceptos globales. En esta situación, se están generando evaluaciones continuas del yo y, como resultado, el impacto de la autoestima para el aprendizaje de idiomas es significativo para el éxito o el fracaso.

Con respecto a la construcción y a la validación del instrumento de medida:

Si bien las escalas, los cuestionarios y otras herramientas de autoinforme son los métodos más utilizados y controvertidos para la medición de factores afectivos (Rubio-Alcalá, 2014), hasta la fecha ninguna herramienta había sido validada estadísticamente para medir la autoestima en la situación específica de la CLE. Además, algunos estudios se han basado en medidas generales de autoestima, por ejemplo, utilizando la escala de Rosenberg (1965), que puede no ser adecuada. De hecho, aprender un idioma extranjero es una experiencia de dominio específico (Arens et al., 2020) que requiere una medición distinta (Mercer, 2011).

De modo que la validación de un instrumento de medida es el proceso de acumulación de evidencias para la interpretación de las puntuaciones en el contexto en el que se aplica (Martínez, 2005), y, por tanto, el objeto de validación no es el instrumento, sino la interpretación de sus puntuaciones en relación con un objetivo o uso específico. En nuestro caso, diseñar y validar un instrumento que mida la dimensión evaluativa del autoconcepto, la autoestima en la CLE significa, por un lado, ampliar el conjunto de instrumentos de medición existentes en psicología y, por otro, prosperar en

la comprensión de este complejo fenómeno de trasfondo multidimensional (Guzmán et al., 2011).

Expuesto lo anterior, en realidad y lamentablemente, el meta análisis de Guban-Caisido (2020) muestra que todos los estudios realizados en este campo específico han utilizado herramientas para medir la autoestima global, o han utilizado medidas de diseño propio, adaptadas o indirectas (ansiedad, actitud lingüística, aptitud lingüística, etc.). Así, Ronsenberg et al. (1995) reúnen pruebas de que las autoestimas globales y específicas son considerablemente diferentes y afectan de manera diferente, siendo la primera más relevante para el bienestar psicológico y la segunda para el comportamiento.

Por ello, en el hacer de este estudio y regidos por procedimientos de investigación éticos, este trabajo de tesis presenta resultados libres de sesgos. El primer paso fue conformar un modelo a partir de una definición explícita y la fundamentación teórica en la que se enmarca el constructo. Por esta razón, la autoestima en la CLE se ha descrito como una experiencia de situación específica que necesita un tratamiento diferenciado y, en consecuencia, herramientas particulares para su medición. Yeung y Wong (2004) descubrieron que la autoestima es específica incluso para diferentes idiomas (a saber, mandarín, cantonés e inglés). Además, Lau, Yeung, Jin y Low (1999) evidenciaron que las autopercepciones específicas de las habilidades de hablar, leer, escribir y el inglés global eran constructos diferentes, aunque las relaciones entre las facetas podrían formar una construcción de orden superior o un autoconcepto global en inglés.

Así, un estudio profundo de la literatura ha dado como resultado la identificación de cuatro dimensiones principales que pueden desempeñar un papel fundamental en la medición de la autoestima del alumno: Competencia lingüística, desempeño de habilidades, apoyo social percibido y orientación al aprendizaje. Estas dimensiones fueron consideradas desde diferentes ángulos: 1) modalidad: cognitiva, afectiva y conductual; 2) estímulo: interno o externo; 3) especificidad: global / rasgo, estado, específico / tarea; 4) dominio: factual, ideal, normativo; 5) punto de vista: propio, ajeno (véase anexo XII). Las indicaciones de los evaluadores aconsejaron eliminar la dimensión de orientación al aprendizaje, ya que los factores encapsulados

(ansiedad, motivación, creencias, etc.) serían de una entidad separada. De modo que el modelo surgió de las pruebas, evidencias y comprobaciones determinaron una estructura de tres dimensiones: competencia en la lengua, desempeño de habilidades y/o tareas y apoyo social percibido.

Seguidamente, el pilotaje de estudio arrojó resultados positivos que dieron paso a la administración de la EACLE a una muestra mayor de la población objeto de estudio. Realizado esto, las propiedades psicométricas revelaron una confiabilidad de $\omega = .92$, y el AFC un ajuste óptimo del modelo de estructura tridimensional con 10 ítems, resultando este el número de ítems que compone la versión definitiva de la EACLE.

Tabla 15. Escala de Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE). Fuente: Elaboración propia.

<p>Muchas gracias por tu participación en rellenar la Escala sobre Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera (EACLE). A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones sobre las que te pedimos que expreses tu grado de acuerdo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solamente intenta responder con sinceridad. Esta escala es totalmente ANÓNIMA.</p> <p>En la Clase de Lengua Extranjera, por favor indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:</p>											
Num.	Ítem	Escala gradual de acuerdo con la afirmación									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En la clase de Lengua Extranjera...											
1	Generalmente saco buenas notas										
2	En términos generales creo que se me da bien el idioma										
3	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma										
4	Me resulta fácil aprender el idioma										
5	En general mi nivel es bueno										
6	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma										
7	Pronuncio bien										
8	Se me dan bien las actividades orales										
9	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase										
10	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as										
<p>Baremo de corrección: 0-20 puntos= muy baja autoestima; 21-40 puntos= baja autoestima; 41-60 puntos= autoestima media; 61-80 puntos= buena autoestima; y, 81-100 puntos= muy buena autoestima.</p>											

Discussion

The general objective of this dissertation work is to report on the construction and validation processes of a new self-report tool of self-esteem in the foreign language classroom (FLC).

The first step was to study the term and the dimensionality of self-esteem:

Self-esteem is described as "an evaluation process and emergent evaluation, while self-concept is the perceived entity that is evaluated" (Rubio-Alcalá, 2014: 42). Philologically, the terms define themselves: self-esteem (estimate) is the measure (or esteem) of self-concept (concept, or the various areas: my physique, my person, my academy, etc.). Along the same lines, this work outlines a definition that has an operational perspective, in the sense that it can be used for research purposes; in fact, both terms constitute one side of a coin and cannot be separated. Harter (1999) describes self-esteem as a general assessment of a person's dignity or worth, which is influenced by domain-specific self-concepts. In this work, self-esteem refers to any evaluative experience of self-concept, whether unidimensional or multidimensional. Both cognition and affection are interrelated processes that occur during assessment (Schumann, 1997; Swain, 2013). As a result, both self-esteem and self-concept become operative in the sense that the former refers to the evaluation process of the latter, which is made up of specific dimensions of the self, whatever the context or situation, and both constructs do not interfere from a functional point of view. Specifically, in FLC there are as many dimensions of self-concept as circumstances that the individual tends to evaluate, for example, skills, interrelation with the group when performing oral tasks, perception of linguistic competence, etc.

Regarding the specificity of self-esteem in FLC:

Mercer (2012) recognizes the importance of domain specificity of self-concept and advocates to avoid combining global and specific measures in correlational studies. In addition, Mercer (2011) and Rubio-Alcalá (2014) have pointed out the specificity profile of the FLC, where students carry out tasks quite different from those carried out in other subjects, which can lead them to experience critical sensations and thoughts, and different feelings, described by Gkonou et al. (2020) as an emotional *roller coaster*.

Thus, self-esteem in the FLC is a domain-specific phenomenon and, therefore, is much more dynamic than other types of global self-concepts. In this situation, ongoing self-assessments are being generated, and as a result, the impact of self-esteem for language learning is significant for success or failure.

Regarding the construction and validation of the measuring instrument:

Although scales, questionnaires and other self-report tools have been widely used to date, or they apply to a general concept or have not been statistically validated to measure self-esteem in the situation specific to FLC. Thus, some studies have relied on general measures of self-esteem, for example using the Rosenberg scale (1965), which may not be totally adequate. In fact, learning a foreign language is a domain-specific experience (Arens et al., 2020) that requires a different measurement (Mercer, 2011).

Thus, the validation of a measurement instrument is the process of accumulating evidence for the interpretation of the scores in the context in which it is applied (Martínez, 2005), and, therefore, the object of validation is not the instrument but rather the interpretation of the scores in relation to a specific purpose or use. In this work, designing and validating an instrument that measures self-esteem in FLC means, on the one hand, expanding the set of existing measurement instruments in psychology and, on the other, prospering in the understanding of this complex phenomenon with multidimensional background (Guzmán et al., 2011).

Guban-Caisido's (2020) meta analysis shows that all the studies carried out in this specific field have used tools to measure global self-esteem, or have used ad-hoc measures, adapted or indirect ones (anxiety, linguistic attitude, linguistic aptitude, etc.). Ronsenberg et al. (1995) and many other researchers gather evidence that global and specific self-esteem are considerably different and affect differently, being the first more relevant to psychological and the second to behavior.

The first step was to create a model based on an explicit definition and the theoretical foundation in which the construct is framed. For this reason, self-esteem in the FLC has been described as a situation-specific experience that needs a differentiated treatment and, consequently, particular tools for its measurement. Yeung and Wong (2004) found that self-esteem is specific even to different languages (namely Mandarin,

Cantonese, and English). In addition, Lau, Yeung, Jin and Low (1999) showed that the specific self-perceptions of the skills of speaking, reading, writing and global English were different constructs, although the relationships between the facets could form a construction of a higher order or a global self-concept global in English.

Thus, an in-depth study of the literature has resulted in the identification of four main dimensions that can play a fundamental role in measuring students' self-esteem: Linguistic competence, skill performance, perceived social support and learning orientation. These dimensions were considered from different angles: 1) modality: cognitive, affective and behavioral; 2) stimulus: internal or external; 3) specificity: global / trait, state, specific / task; 4) domain: factual, ideal, normative; 5) point of view: own, others (see annex XII). The evaluators' indications advised to eliminate the learning orientation dimension, since the encapsulated factors (anxiety, motivation, beliefs, etc.) would belong to a separate entity. So, the model that emerged from the tests, evidences and verifications determined a structure of three dimensions: Language proficiency, performance of skills and/or tasks and perceived social support.

The first scale draft was pilot tested, and yielded positive results that led to the administration to a larger sample of the target population of study (n=252). The psychometric properties revealed a reliability of $\omega = .92$, and Confirmatory Factor Analysis provided an optimal fit of the three-dimensional structure model of 10 items, as shown in Table 16.

Tabla 16. Self-Esteem in the Foreign Language Classroom Scale (SEFLS). Source: Own elaboration.

Thank you very much for filling out Self-Esteem in the Foreign Language Classroom Scale (SEFLS). You will read a series of statements to express your degree of agreement. Remember that there are no right or wrong answers, just try to answer honestly. This scale is ANONYMOUS.										
	disagree <----->agree									
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
In the foreign language classroom...										
1	I generally get good grades									
2	In general terms, I think I am good at the language									
3	I consider myself as one of the best learning the language									
4	I find it easy to learn the language									

5	In general my level is good				
6	I think I have good qualities to learn the language				
7	I pronounce well				
8	I am good at oral activities				
9	Most classmates accept me as part of the class				
10	I feel good with my classmates				
<p>Correction scale: 0-20 points = very low self-esteem; 21-40 points = low self-esteem; 41-60 points = moderate self-esteem; 61-80 points = high self-esteem; and, 81-100 points = very high self-esteem.</p>					

Conclusiones

Del proceso de construcción y validación de la EACLE se desprenden una serie de conclusiones que se exponen a continuación:

1. La validación es un proceso dinámico y abierto, constituido por un conjunto de pasos encaminados a proveer a las puntuaciones que se obtienen de la escala una interpretación teórica coherente en relación con un contexto de uso bien identificado y delimitado.
2. En el proceso de validación, el estudio sobre la autoestima en la CLE es iniciado antes de la construcción del instrumento, y guían y acompañan su desarrollo y vigencia a lo largo de mismo, asegurando que las interpretaciones están sustentadas por un cúmulo suficiente de evidencias que confieren la calidad teórica y métrica necesarias al instrumento de medida EACLE.
3. Los usos y las interpretaciones relacionadas con la validación varían en función de los objetivos propuestos en la investigación, y ahí, funcionalmente, entra en juego la multidimensionalidad de la autoestima en la situación específica de la CLE, que ha sido incluida en el diseño de la herramienta de medida.
4. Este trabajo describe la autoestima como el proceso de evaluación y la evaluación emergente del autoconcepto que es la entidad percibida que se evalúa, así, el autoconcepto es, por tanto, multidimensional y el proceso de generación de autoestima es complejo. También pueden intervenir otros factores (es decir, orientaciones de aprendizaje: ansiedad, autoconfianza, estilos de aprendizaje, etc.), pero deben considerarse como constructos independientes.
5. Las modificaciones surgidas en los diferentes pasos de construcción y validación, principalmente en la validación interjuez, determinó la estructura del modelo tridimensional de la EACLE con las dimensiones de competencia de la lengua, desempeño de tarea a través de las destrezas comunicativas y apoyo social percibido.
6. Este marco específico de dominio aborda la estructura y funcionamiento del autoconcepto y la autoestima en la CLE, y sirve de guía en la posterior derivación para el diseño de instrumentos de medida. Los elementos contenidos están integrados de forma única en el contexto de la CLE. Así, aunque algunas características son comunes a otros dominios académicos, o incluso a dominios

externos al contexto académico, el marco solo es válido para el contexto proporcionado.

7. El proceso ha propiciado generar validez aparente, validez de respuesta, validez de contenido y validez de constructo de la autoestima en la CLE, una vez que la conceptualización teórica fue completada con los estudios psicométricos oportunos. La combinación de criterios objetivos y de criterios basados en la teoría y la interpretabilidad de las puntuaciones en coherencia con la teoría ha propiciado desarrollar y estructurar la EACLE con la combinación más plausible y a la vez más parsimoniosa de 10 ítems.
8. El funcionamiento de la EACLE con 12 ítems (preservando la estructura del modelo) obtiene igualmente índices satisfactorios y adecuados para su uso en futuras aplicaciones como herramienta de medida de la autoestima para estudiantes de la CLE. Esta herramienta se compone de dos ítems más que abarcan, "normalmente entiendo los audios" que analiza la escucha, y "normalmente comprendo lo que leo" que analiza la comprensión escrita como componentes de la dimensión de desempeño de habilidades.

Limitaciones de Estudio

A pesar de sus aportes, este estudio tiene ciertas limitaciones.

En cuanto a la muestra, el estudio se dirigió a estudiantes adultos, y no tenemos evidencia de cómo funcionaría la EACLE para estudiantes de primaria, secundaria o jóvenes mayores. El alcance también debe limitarse a los estudiantes de idiomas extranjeros y al aula de idiomas, es decir, a estudiantes monolingües que están aprendiendo un idioma que no se usa en ese contexto, y se encuentran en entornos educativos. Además, la versión de EACLE se ha realizado en español y se necesitan otras versiones en otros idiomas (se aporta la versión en inglés de la EACLE en anexo XIII).

En cuanto a la metodología, aunque se invirtieron algunos ítems, el proceso de validación determinó que los ítems que debían permanecer en la versión final de la escala eran todos positivos. Aunque esto podría llevar a un sesgo de aquiescencia, suponemos que no sucederá, ya que la escala tiene solo 10 ítems y la redacción es muy simple.

Futuras Líneas de Investigación

De este trabajo de tesis se desprende el primer modelo teórico de autoconcepto y autoestima en el contexto de la CLE, de modo que el modelo pueda ser utilizado posteriormente para diseñar nuevas herramientas para medir este fenómeno psicológico específico de dominio, y que luego, igualmente, se puedan realizar nuevos estudios. El modelo aborda cualquier idioma extranjero que se aprenda y es válido para estudiantes de idiomas extranjeros, refiriéndose este, al proceso de aprendizaje de un idioma extranjero que no se usa en el país de origen. En consecuencia, la contribución de un modelo teórico para el autoconcepto y la autoestima en la CLE sirve como el primer paso para prosperar en el diseño de otras herramientas (es decir, escalas, cuestionarios, etc.), para recopilar datos cuantitativos para la investigación en este contexto específico.

Desde una perspectiva pedagógica, en este modelo se han identificado dimensiones y factores de dominio específico, que se pueden estudiar más a fondo para comprender el dominio afectivo en la CLE y diseñar programas, metodologías, actividades y materiales apropiados dentro del plan de estudios. Específicamente, se pueden diseñar actividades y tareas innovadoras para proporcionar experiencias enriquecidas a los estudiantes, donde tanto el aprendizaje del idioma como la comodidad afectiva pueden yuxtaponerse. Al final, los alumnos probablemente concebirán su esfuerzo de aprendizaje de manera positiva, participarán en el proceso y probablemente desarrollarán las actitudes adecuadas para repetir la experiencia.

Adicionalmente, se necesitarían investigaciones futuras para replicar la EACLE en otros contextos con diferentes muestras e idiomas. Además, deben estudiarse medidas generales o globales de autoestima (por ejemplo, Rosenberg, 1965) para establecer qué tipos de correlaciones existen con nuestra escala.

Asimismo, es recomendable seguir trabajando en esta línea de estudio en futuras investigaciones, a fin de comprobar y tener herramientas suficientes para tratar la validez de criterio (correlación con otras escalas/puntuaciones).

En definitiva, esperamos que este trabajo de tesis contribuya de manera significativa al campo de la investigación sobre el autoconcepto y la autoestima y que pueda servir para abrir una nueva dirección para las intervenciones en la CLE, además,

igualmente esperamos que los investigadores y profesionales de idiomas utilicen EACLE para tener una mejor comprensión del fenómeno para atender las mejores prácticas educativas.

Conclusions

A series of conclusions can be drawn from the process of construction and validation of SEFLS, that are set out below:

1. Validation is a dynamic and open process, consisting of a set of steps aimed at providing the scores obtained from the scale with a coherent theoretical interpretation in relation to a well-identified and delimited context of use.
2. In the validation process, the study on self-esteem in the FLC is initiated before the construction of the instrument, and guides and accompanies its development and validity throughout it, ensuring that the interpretations are supported by a sufficient accumulation of evidences that confer the necessary theoretical and metric quality to SEFLS measuring instrument.
3. The uses and interpretations related to validation vary according to the objectives proposed in the research, and functionally, the multidimensionality of self-esteem comes into play in the specific situation of the FLC.
4. In this work, self-esteem is described as the evaluation process and the emergent evaluation of the self-concept, that is, the perceived entity that is evaluated; thus, self-concept is, therefore, multidimensional and the process of generating self-esteem is complex. Other factors may also play a role (i.e., learning orientations: anxiety, self-confidence, learning styles, etc.), but should be considered as independent constructs.
5. The modifications arising in the different construction and validation steps, and inter-judge validation, determined the structure of a three-dimensional model of SEFLS: linguistic competence, skill or task performance, and perceived social support.
6. This specific domain scale serves as a guide in the subsequent referral for the design of measurement instruments. The contained elements are uniquely integrated into the context of the FLC. Thus, although some characteristics are common to other academic domains, or even to domains outside the academic context, the framework is only valid for the context provided.
7. The process has led to the generation of apparent validity, content validity and construct validity of the scale, once the theoretical conceptualization was completed with the appropriate psychometric studies. The combination of

objective criteria and criteria based on theory and the interpretability of the scores in coherence with the theory has led to the development and structuring of SEFLS with the most plausible and at the same time more parsimonious combination, which turned out of 10 items.

8. The functioning of SEFLS with 12 items (preserving the structure of the model) also obtained satisfactory indices and its use in future applications as a tool for measuring self-esteem for FLC students is predictably adequate. This tool is composed of two more items that cover, "I normally understand the audios" that analyzes listening, and "normally I understand what I read" that analyzes written comprehension as components of the skills performance dimension.

Study Limitations

Despite their contributions, this study has certain limitations. Regarding the sample, the study was directed at adult students, and we have no evidence of how SEFLS would work for elementary, high school, or older youth students. The scope should also be limited to foreign language learners and the foreign language classroom, that is, monolingual students who are learning a language that is not used in that context and in an educational environment, respectively. In addition, SEFLS version has been made in Spanish and other versions should be tested in other languages (SEFLS English version is provided in Annex XIII).

Regarding the methodology, although some items were inverted, the validation process determined that the items that had to remain in the final version of the scale were all positive. Although this could lead to an acquiescence bias, we assume that it will not happen, as the scale has only 10 items and the wording is very simple.

Future Lines of Research

From this dissertation work, the first theoretical model of self-concept and self-esteem is derived in the context of the FLC, so that the model can be used to design new tools to measure this domain-specific psychological phenomenon, and likewise, further studies can be carried out. The model addresses any foreign language that is learned and is valid for foreign language learners, referring to the process of learning a foreign language that is not used in the country of origin. Consequently, the contribution of a theoretical model for self-concept and self-esteem in FLC serves as the first step to

prosper in the design of other tools (e.g., scales, questionnaires, etc.), to collect quantitative data for research in this specific context.

From a pedagogical perspective, this model has identified some domain-specific dimensions and factors, which can be further studied to understand the affective domain in the FLC and to design appropriate programs, methodologies, activities, and materials within the curriculum. Specifically, innovative activities and tasks can be designed to provide enriched experiences for students, where both language learning and affective comfort can be juxtaposed. In the end, students will likely conceive their learning effort in a positive way, participate in the process, and likely develop the appropriate attitudes to repeat the experience.

Additionally, future research would be needed to replicate SEFLS in other contexts with different samples and languages. In addition, general or global measures of self-esteem should be studied (for example, Rosenberg, 1965) to establish what types of correlations exist with our scale.

Likewise, it is advisable to continue working on this line of study in future research, in order to verify and have sufficient tools to deal with criterion validity (correlation with other scales / scores).

As a final remark, we hope that this dissertation work contributes significantly to the field of research on self-concept and self-esteem and that it may serve to open a new direction for interventions in the FLC. In addition, we also hope that researchers and language practitioners use SEFLS to have a better understanding of the phenomenon to meet the best educational practices.

References

- Alcántara, J. (2003). *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Arabai, F. (2017). Self-esteem of Saudi learners and its relationship to their achievement in English as a foreign language. *English Linguistics Research*, 6(4), 1-12. <https://doi.org/10.5430/elr.v6n4p1>
- Anderson, P. L. (1982). Self-Esteem in the foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*, 5(2), 109-114.
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2020). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (Ed.). (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2007). Self-concept as part of the affective domain in language learning. In F. Rubio-Alcalá (Ed.). *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 13–29). Newcastle: UK. Cambridge Scholars Publishing.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (ed.) *Affect in language learning* (p. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. In J. Arnold (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Bagheri, M. S., & Faghih, M. (2012). The relationship between self-esteem, personality type and reading comprehension of Iranian EFL students. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1641-1650. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.8.1641-1650>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1-3). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Basco, L. M., & Han, S. (2016). Self-esteem, motivation, and anxiety of Korean university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1069-1078. <https://doi.org/10.17507/jltr.0706.02>
- Batista-Foguet, J., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(Supl.1), 21-27.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F. (1997). Identity, self-concept, and self-esteem: The self lost and found. In R. Hogan, & J. Johnson (Eds.). *Handbook of personality psychology* (pp. 681-710). San Diego: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Berck, L. (1998). El yo y la comprensión social. In L.A. Berk. (ed.). *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 571-623). Madrid: Prentice Hall.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115-160). New York: Academic.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quíñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(146), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bouchareb, N. (2016). The role of foreign language learners' self-esteem in enhancing their oral performance. *Revue Sciences Humaines*, (46), 195-204.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (1996). *Self-respect and self-confidence*. Jefferson: American Book Company.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

- Brown, J. D. & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.). *Self-esteem: Issues and answers* (pp 4-9). New York: Psychology Press.
- Brown, L. & Alexander, J. (1991). *Self-esteem index examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Brumfitt, S. y Sheeran. P. (1999). *The development and validation of the Visual Analogue Self-Esteem Scale (VASES)*. UK. Winslow Press.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto : teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Cardenas, M., Gonzalez, C., Calderon, C. & Lay, S. (2009). Medidas explícitas e implícitas de las actitudes hacia las mujeres. *Revista interamericana de psicología*, 43(3), 541-546.
- Carretero, H., & Pérez, C. (2007). *Standards for the development and review of instrumental studies: considerations about test selection in psychological research*. Asociación Española de Psicología Conductual.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1996). *The antecedents of self esteem consulting*. Michigan University: Psychologist Press.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classic and modern test theory*. New York: CBS College Publishing.
- De Andres, V. (2002). The influence of affective variables on EFL/ESL learning and teaching. *The journal of the imagination in language learning and teaching*, 7, 1-5.
- De la Morena, M., Sánchez, A. & Fernández, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 117-134.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Dev, S., & Qiqieh, S. (2016). The relationship between English language proficiency, academic achievement and self-esteem of non-native-English-speaking students. *International Education Studies*, 9(5), 147-155. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p147>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>.
- Dutton, K. A. & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Hove: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eisenberg, S. & Patterson, L. (1981). *Helping clients with special concerns*. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Erikson E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Esnaola, I., Infante, G. & Zulaika, L. (2011). The multidimensional structure of physical self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 304-312.
- Faber, P. (2012). *A cognitive linguistics view of terminology and specialized language*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Fahim, M., & Rad, S. K. (2012). The relationship between self-esteem and paragraph writing of Iranian EFL learners. *Psychology* (Irvine, Calif.), 3(1), 24-29. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31004>
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2014). *Evaluación psicológica* (1st ed.). ES: Ediciones Pirámide.
- Fleming, J. & Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.
- García, J. A. & Cabezas, M. J. (1998). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. Consejería de Educación y Juventud (eds.). <http://hdl.handle.net/11162/30225>

- García, J. A. & Sánchez, J. M. R. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Garma, A. & Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Gkonou, C., Dewaele, J-M. & King, J. (Eds.). (2020). *Language teaching: An emotional rollercoaster*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gómez, J. & Hidalgo, M. (2002). La validez en los tests, escalas y cuestionarios. *Centro de Estudios de Opinión*. Universidad de Antioquía. Retrieved from: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1750/1370>
- González, M. T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11(1), 217-232.
- González-Pienda, J., & Núñez, J. C. (1993). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje: Relevancia de la variable edad en la relación entre dificultades y niveles de autoconcepto. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (11), 61-85.
- González-Pienda, J., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. País Vasco University Editions.
- Goñi, E. (2014). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Guban-Caisido, D. A. D. (2020). Self-esteem and language learning: empirical evidence from the past two decades. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts (TLEMC)*, 4(2), 95-106.
- Guzmán, F. J. B., Fermán, I. A. T., Gómez, C. B., Torres, A. A. B., & Calderón, M. M. (2011). Diseño de un instrumento para evaluar autoestima en jóvenes. *Medicina Salud y Sociedad*, 1(2), 1-17.
- Habrat, A. (2018). *The role of self-esteem in foreign language learning and teaching*. Cham, Switzerland: Springer.

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*, 2, 77-114.
- Harter S. (1993) Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In Baumeister, R. F. (ed.). *Self-Esteem*, (pp 87-116). Boston: Springer, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5
- Harter, S. (1999). Symbolic interactionism revisited: Potential liabilities for the self constructed in the crucible of interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 677-703.
- Hassan, B. A. (1992). Foreign language self-esteem and the oral communicative ability of university students. *Journal of the Faculty of Education - Mansoura University*, 19, 1-19.
- Hassan, B. A. (1999). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Journal of the Faculty of Education - Mansoura University*, 39, 1-36.
- Hayati, A. M., & Ostadian, M. (2008). The relationship between self-esteem and listening comprehension of EFL students. *Published Research, Faculty of Letters and Humanities, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran*, 1-13.
- Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Heatherton, T. F. & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-014>.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Heyde-Parsons, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. [Doctoral Dissertation, University of Michigan]. Ann Arbor.
- Heyde-Parsons, A. (1983). The relationship between self-esteem and the acquisition of French. In K.M. Bailey, M.H. Long & S. Peck (Eds.), *Second Language Acquisition Studies* (pp. 175-187). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Holly, W. J. (1987). Students' self-esteem and Academic Achievement. *Research Roundup*, 4(1), 1-6.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 572-585.
- Janis, I. L., & Field, P. B. (1959). Sex differences and personality factors related to persuasibility. In C. Hovland, & I. Janis (Eds.). *Personality and persuasibility* (p. 55-68). New Haven: Yale University Press.
- JASP Team. (2020). JASP (Version 0.14.1) [Computer software].
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Kalazandeh, G. A., Mahnegar, F., Hassannejad, E., & Bakhtiarvand, M. (2013). The influence of EFL students' self-esteem on their speaking skills. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 2(2), 77-84.
- Kernis, M. (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. Psychology Press: Reprint edition.
- King, K. A. (1997). Self-concept and self-esteem: a clarification of terms. *The Journal of school health*, 67(2), 68-70.
- Koosha, B., Ketabi, S., & Kassaian, Z. (2011). The effects of self-esteem, age and gender on the speaking skills of intermediate university EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1328-1337. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1328-1337>
- Lau, I. C., Yeung, A. S., Jin, P., & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 747-755. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.747>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. Sage Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781446217511>
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. 4. Madrid: McGraw-Hill, Print.
- León, I. (2007). Teacher's self-esteem: the role of confirmation. In F. Rubio-Alcalá (Ed.). *Self-esteem and foreign language learning* (pp. 192-205). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Littlewood, R., & Lipsedge, M. (1981). Some social and phenomenological characteristics of psychotic immigrants. *Psychological Medicine*, 11(2), 289-302. <https://doi.org/10.1017/S0033291700052119>
- Liu, M. (2012). Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on Chinese university EFL learners' performance in English. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 1(1), 30-57. <https://doi.org/10.5420/jsltr.01.01.3318>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales De Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López-Justicia, M. D., Pichardo, M. C., Amezcua, J. A. & Fernández, E. (2001). The self-concepts of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. *Journal of visual impairment & blindness*, 95(3), 150-160.
- López-Mezquita, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. [Doctoral Dissertation, University of Granada, Spain].
- López-Mezquita, M. T. (2018). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario, su fiabilidad y validez*. University of Granada Editions.
- Maleki, N., & Mohammadi, A. (2009). Self-esteem and anxiety of Iranian EFL learners in oral communication tasks. *Journal of Linguistic Studies*, 2(2), 47-54.
- Mandokhail, S., Khan, F. R., & Malghani, M. (2018). Impact of ESL learners' self-esteem on their oral proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 8(3), 210-222. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n3p210>
- Marins, P. y Guijarro, J. R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: an internal external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149. <https://doi.org/10.3102/00028312023001129>
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Martínez, E. R., García-Alandete, J., Sellés, P., Bernabé, G., & Soucase, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de los principales modelos propuestos para el Purpose-In-Life test en una muestra de universitarios españoles. *Acta Colombiana De Psicología*, 15(1), 67-76.

- Martínez, M. R. (1995). El método de las encuestas por muestreo: conceptos básicos. In M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp.385-421). Madrid: Síntesis.
- Martínez, M. R. (2005). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Síntesis.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mckay, M. & Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Meltzoff, J. (2000). *Critica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Menjares, P., Michael, W. & Rueda, R. (2000). The development and construct validation of a Spanish version of an academic self-concept scale for middle school Hispanic students from families of low socioeconomic levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 3, 53-62.
- Mercer, S., & Williams, M. (2014). *Multiple perspectives on the self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2009). The dynamic nature of a tertiary learner's foreign language self-concepts. In M. Pawlak. (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 205-220). Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Mercer, S. (2012). Self-concept: Situating the self. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams. (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 10-25). London: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_2
- Mérida, R., Serrano, A. & Tabernero, C. (2015). Estudio de la autoestima infantil en función del sexo. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 98-115.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 858-873.
- Morales, P. (2014). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitud* (2nd ed.). Guatemala: Cara Parens.

- Montes de Oca, R. M. (2005). Autoestima e idioma inglés: Una primera discusión. *Revista Educación*, 29(1), 59-71.
- Morata-Ramírez, M. Á., Holgado Tello, F. P., Barbero García, M. I., & Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de ji-cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. <http://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Moriya, R. (2019). In the midst of emotion and identity: investigating trajectories of learners' self-esteem from psychological and sociocultural perspectives. *Learner Development Journal*, 1(3), 8-25.
- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice* (3rd ed.). New York: Springer.
- Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: how a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157-164. <https://doi.org/10.2478/ppb-2013-0018>
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (7), 1-29.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Revista electrónica para profesionales de la enseñanza. *Temas Para La Educación*, 1, 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6409.pdf>
- Navas, M. J. (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Olivares, M. M., Sequeira, N., Solano, M. & Vargas, R. M. (1998). *Programa de orientación personal para el fortalecimiento de la autoestima en docentes*. [Doctoral Dissertation, University of Costa Rica].
- Ortega, P. Mínguez, R. & Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In J. Arnold (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77-86). Madrid: Cambridge University Press.

- Peixoto, F. & Ameida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem, and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157–175.
- Piran, N. A. (2014). The relationship between self-concept, self-efficacy, self-esteem and reading comprehension achievement: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(1), 58-66.
- Polaino-Lorente, A. (2000). Una introducción a la psicopatología de la autoestima. *Revista complutense de educación*, 11(1), 105-136.
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- Polaino-Lorente, A. (2004). *Familia y autoestima*. Madrid: Ariel.
- Pope, A., McHale, S. & Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Pramita, G. A. P. (2012). The contribution of self-esteem and language learning strategies to the students' English proficiency for second-year students of SMA Negeri 7 Denpasar. *Journal Penelitian*, 1(1), 10-13.
- Prieto, G. & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Ramos, R. (2006). *Manual del cuestionario de la Autoestima para Educación Primaria (A-EP)*. Madrid: TEA.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. [Doctoral Dissertation, University of Granada].
- Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz-Adell, M. A. & Lapaz, E. (2006). *A-EP Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria*. Madrid: TEA.
- Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem: A comprehensive program*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Reasoner, R. W. (1983). Enhancement of self-esteem in children and adolescents. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 51(64), 51-64.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Robas-Díaz, F., Gan-Fat, L., Hernández, E., & López-Sánchez, I. (2015). La autoestima: elemento fundamental para el éxito personal. *Revista EduSol*, 1(1), 10-17.

- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.
- Robinson, P.B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C. & Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory Practice.*, 15(4), 13-31.
- Rodríguez, M., Pellicer, G. & Domínguez, M. (1988). *Autoestima: clave del éxito personal*. México: El Manual Moderno, Print.
- Rodríguez C. & Caño A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad: Cómo diagnosticar y superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *Source American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rubio-Alcalá, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: University of Huelva.
- Rubio-Alcalá, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Rubio-Alcalá, F. (2014). Self-esteem and self-concept in foreign language learning. In S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 41-58). Bristol: Multilingual Matters.
- Rubio-Alcalá, F. (2017). The links between self-esteem and language anxiety and implications for the classroom. In C. Gkonou, M. Daubney & J.M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: theory, research and educational implications* (pp. 200-218). Bristol: Multilingual Matters
- Ryan, S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from Research, Theory & Practice*. (pp. 74-89). London: Palgrave MacMillan.
- Sampasivam, S., & Clément, R. (2014). The dynamics of second language confidence: Contact and interaction. In S. Mercer, & M. Williams (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp.23-40). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091362-004>

- Sánchez, I. (2014). Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293.
- Santisteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Norma ed.
- Satriani, M. (2019). The correlation between self-esteem and speaking performance in Indonesia. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts (TLEMC)*, 3(1), 8-14.
- Schumann, J. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. [Doctoral Dissertation, University of Córdoba].
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Shavelson, J., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Shi, Q. & Steen, S. (2012). Using the Achieving Success Everyday (ASE) group model to promote self-esteem and academic achievement for English as Second Language (ESL) students. *Professional school counseling*, 16, 63-70.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. Jossey-Bass.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <http://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Simkin, H. (2016). *Espiritualidad, religiosidad y bienestar subjetivo y psicológico en el marco del modelo y la teoría de los cinco factores de la personalidad*. [Doctoral Dissertation, de la Plata University, Argentina].
- Sorensen, M. (2005). *The Self-Esteem Institute Self-Esteem Questionnaire*. Retrieved from <https://pdf4pro.com/view/the-self-esteem-institute-self-esteem-questionnaire-269c8f.html>
- Soriano, A. M. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-Logos*, (14), 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Soureshjani, K. H., & Naseri, N. (2011). An investigation into the relationship between self-esteem, proficiency level, and the reading ability of Iranian EFL language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1312-1319. <https://doi.org/10.4304/jltr.2.6.1312-1319>

- Spencer, S. J., Josephs, R. A. & Steele, C. M. (1993). Low self-esteem: The uphill struggle for self-integrity. In Baumeister, R. F. (eds). *Self-Esteem* (pp 21-36). Boston: Springer, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5
- Stets, J. & Burke, P. (2014). Self-esteem and identities. *Sociological Perspectives*, 57(4) 409–433.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Tajfel, H. (1972). La categorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Takahashi, A., Takahashi, H., 高橋, 歩., & 高橋, 秀. (2013). Learners' self-esteem and its relationships with motivation for learning English, self-perceived and actual English proficiency. *新潟大学言語文化研究*, 18, 1-12.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- Tilfarlioglu, F. Y., & Delbesoglugil, A. B. Ö. (2014). Questioning academic success through self-regulation, self-esteem and attitude in foreign language learning (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2223-2230. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2223-2230>
- Uszynska-Jarmoc, J. (2008). The child's conception of selfknowledge and self-esteem. *International Views on Early Childhood Education*, 1-16. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/varhais/uszynska2.pdf>
- Vargas, T. & Polaino-Lorente, A. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Madrid: Pirámide.
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. New York: Wiley Press.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31.
- Wickline, V. B. (2003). *Ethnic differences in the self-esteem/ academic achievement relationship: A meta-analysis*. [Unpublished doctoral dissertation, Emory University].
- William, J. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wullur, B. G. (2014). Relationship between self-esteem and speaking skill of SMA students. *Teaching and Learning English in Multicultural Contexts (TLEMC)*, 3(1), 8-14.
- Yeung, A. S., & Wong, E. K. P. (2004). Domain specificity of trilingual teachers' verbal self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 360-368. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.360>
- Zare, P., & Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20(1), 219-225.

Anexos

Anexo I. Elaboración Inicial de Ítems.

El proceso de elección de ítems para la escala comenzó por la elaboración de los mismos, a partir de los hallazgos que se fueron produciendo de la revisión bibliográfica. De este modo, el doctorando listó una serie de ítems en base a las dimensiones: Autoestima global; aprendizaje de lengua extranjera; ambiente de clase; y, competencia.

Tras una primera reunión y puesta en común, el grupo coordinador en base a consenso cualitativo decidió reducir el lote de ítems, eliminando 16 de estos (resaltados en amarillo).

Dimensiones e ítems en fase inicial

A. Dimensión personal

1. A menudo me gustaría ser diferente de como soy
2. Hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría si pudiera
3. Me cuesta trabajo reconocer mis aciertos
4. Tengo miedo a cometer errores
5. No tengo paciencia conmigo mismo cuando algo no me sale bien
6. Me doy cuenta con facilidad de mis progresos personales
7. Me tomo bien mis fallos
8. Suelo aprender de mis errores para seguir avanzando
9. Me siento una persona válida, o al menos igual que otros
10. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás
11. Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso conmigo mismo
12. Tengo una actitud positiva conmigo mismo
13. En general, estoy satisfecho conmigo mismo
14. Deseo que pudiera tener mayor respeto conmigo mismo
15. En general, me gustaría ser diferente de como soy
16. Tengo una buena opinión de mí mismo como estudiante
17. Por lo general, me gusta como soy y como me veo
18. No creo que sea tan bien parecido físicamente como los demás
19. A menudo me desanimo en mi vida diaria
20. Siento que a los demás les gusta estar conmigo
21. Me agobio cuando no tengo la aprobación de los demás
22. Encuentro difícil aceptar críticas sobre mí
23. Tiendo a magnificar mis errores y a minimizar mis aciertos
24. Soy muy crítico conmigo mismo
25. Cuando algo me sale mal, siento que ha sido porque me lo merezco
26. Me es difícil confiar en los demás cuando quieren ayudarme
27. Me siento inútil cuando necesito la ayuda de los demás

28. Con frecuencia siento que no hago o digo lo correcto
29. Me preocupa mucho mi apariencia
30. Siempre intento evitar los conflictos y las confrontaciones aún cuando creo que llevo la razón
31. Me desanimo fácilmente
32. No estoy seguro de tener sentimientos hacía mí mismo
33. Me considero una persona válida y capaz de alcanzar una buena calidad de vida personal
34. Me vengo abajo y me deprimó ante las adversidades

B. Aprendizaje de lengua extranjera. Motivación

1. Creo que estudiar y aprender una lengua extranjera tendrá consecuencias positivas para mí
2. Acudir a clase de idiomas tiene un significado importante para mí
3. Me siento capaz de aprender un idioma
4. Siento la necesidad de mejorar en lengua extranjera
5. Tengo disposición para aprender
6. Me gusta participar activamente en las clases de idiomas
7. Me gusta aprender idiomas
8. Odio aprender idiomas
9. Tengo paciencia para aprender un idioma
10. Mi entorno social me presiona a aprender una lengua extranjera y eso me angustia
11. Me planeo actividades para cumplir las metas que me propongo en mi aprendizaje de idioma
12. Me siento bien aprendiendo un idioma nuevo
13. Considero importante que aprenda un idioma extranjero
14. Pienso que aprender un segundo idioma me ayudará en mi carrera profesional
15. Me veo en el futuro hablando lenguas extranjeras como la mía propia
16. Tengo miedo de poder fracasar y no aprender lo necesario para ser entendido
17. Confío en mi capacidad para aprender un idioma nuevo
18. Siento a veces que nunca aprenderé una lengua extranjera
19. Soy un buen estudiante de idiomas
20. Me siento un importante miembro de mi grupo – clase
21. Siento que mi grupo necesita que venga a clases de idiomas todas las semanas
22. Pienso que hablaré la lengua extranjera bien algún día
23. Pienso que sacaré buenas notas en las clases de idiomas
24. El enfrentarme al aprendizaje de una lengua nueva me motiva y me hace sentir bien
25. Prefiero aprender idiomas antes que aprender otras materias que no me gustan
26. Tengo confianza en mí mismo en el aprendizaje de idiomas
27. Siento ansiedad aprendiendo un idioma nuevo
28. El aprender idiomas es un reto para mí y lo afronto con optimismo

29. Estudio idiomas porque me hace sentir bien
30. Creo que tengo buenas cualidades para aprender lenguas extranjera

C. Ambiente clase, profesor, compañeros

1. Creo que el ambiente de clase me propicia aprender
2. Siento que mis compañeros confían en mí y en mis capacidades
3. Me quedo bloqueado y no sé responder cuando tengo que hablar en lengua extranjera en clase
4. Me siento cómodo en las clases de idioma
5. Me suelo agobiar cuando algo no me sale bien
6. Me importa lo que el profesor piense de mí
7. Prefiero no hablar en toda la clase
8. En las clases de idiomas, cumplo con los plazos establecidos y las actividades que me mandan
9. Soy capaz de ver mi progreso en clase
10. Me incomoda hablar el idioma que estoy aprendiendo delante de los demás
11. Siento ansiedad cuando el profesor me pregunta en clase
12. Suelo tomar notas de las explicaciones del profesor
13. No me gusta leer en voz alta
14. Utilizo una “agenda” para organizar mis actividades de clase
15. Cuando leo un texto en voz alta, me preocupa lo que los demás puedan pensar de mí
16. Siento que aprendo igual o mejor ritmo que los demás
17. Me angustia cuando el profesor me hace hablar en clase
18. Prefiero hacer las tareas en grupo que solo
19. Me incomoda que en la clase hay personas que no conozco
20. Intento pasar desapercibido en las clases y que no me pregunte el profesor
21. No siento timidez hablando la lengua extranjera a mis compañeros de clase
22. Siento timidez hablando lengua extranjera a mi profesor
23. Siento timidez hablando lengua extranjera a mi profesor nativo
24. Me preocupa lo que piensan los demás cuando hablo la 2L en clase
25. Me agobio cuando tengo que hablar a mis compañeros
26. Siento agobio cuando mi profesor me habla
27. Siento pánico cuando tengo que hablar en clase
28. Me gusta poner en práctica con mis compañeros lo que aprendo en clase
29. Me siento mal cuando tengo que pedir ayuda
30. Me preocupa cuando veo que no entiendo algo y los demás si

D. Competencias. Habilidades comunicativas y lingüísticas

1. Siento que los demás hablan mejor que yo
2. Suelo sentir que soy un fracasado en el aprendizaje de idiomas
3. Creo que tengo buenas cualidades para aprender idiomas
4. Utilizo técnicas y estrategias que me ayudan a mejorar mi aprendizaje

5. Busco fuentes externas que me ayuden para mi aprendizaje de la lengua extranjera
6. Me resulta fácil hablar un idioma extranjero en clase, aunque no lo domine
7. Suelo cumplir las metas que me propongo para mejorar mis destrezas comunicativas
8. Me gusta hablar en público aunque no lo domine
9. Me da pánico hablar en público
10. Cuando tengo éxito en alguna actividad lingüística observo lo que me resultó para seguir llevándolo a la práctica
11. Cuando no obtengo los resultados deseados observo que fue lo que no me resultó para cambiar la estrategia
12. Pienso que me hacen falta soportes externos para avanzar y mejorar
13. Siento que tengo buenas habilidades comunicativas en el idioma extranjero ahora
14. En general, me asusta enfrentarme a pruebas de clase
15. Creo que podría rendir mucho más de lo que o hago
16. Prefiero las actividades escritas porque me resulta más fácil no hablar
17. Prefiero las actividades de lecturas y comprensión a las de hablar
18. Me avergüenza cuando cometo errores al hablar
19. Soy conscientes de mis capacidades comunicativas y que conseguiré aprender el idioma
20. Tengo pánico de fallar en los exámenes
21. Me agobio sino comprendo un texto
22. Me bloqueo si no entiendo un texto antes de leerlo
23. Me deprimó si veo que no avanzo rápidamente
24. Siento que se me da bien hablar
25. Me gusta escribir en lengua extranjera
26. Tengo miedo de que se puedan reír de mi pronunciación
27. Lo que se, lo hablo de forma fluida y sin miedos
28. Me agobio cuando tengo que usar muchas veces el diccionario o el traductor
29. Creo que alcanzaré mis objetivos propuestos de alcanzar un idioma nuevo
30. Escuchar a personas nativas hablando me pone nervioso/a
31. Presto interés y motivación cuando escucho conversaciones del idioma que estoy aprendiendo
32. Me agobio ante actividades que no me gustan
33. Me desanimo cuando tengo muchos errores gramaticales en un texto escrito

Anexo II. Segunda Ronda en la Elaboración de Ítems

El número de ítems preliminares era suficientemente mayor del que finalmente resultó en la versión definitiva. Así, efectuada la primera revisión, el grupo coordinador de la investigación siguió el proceso de definición de los ítems, pero también de las dimensiones debido a los estudios previos en el campo específico de la autoestima en la clase de lengua extranjera. De tal forma, la depuración de los ítems fue avanzando.

Dimensiones e ítems de la Escala

A. Orientación hacia el aprendizaje de idiomas; Esta dimensión evaluativa recoge las percepciones que tienen los estudiantes de sí mismos sobre su disposición expresada en la forma de pensar (componente cognitivo), sentir (componente afectivo) y comportarse (componente conductual) en el aprendizaje de una LE.

CONDUCTA

En la clase de lengua extranjera...

1. Tengo interés en aprender idiomas
2. Me gusta participar
3. Me ofrezco como voluntario para cualquier actividad
4. Intento pasar desapercibido en las clases de LE

AFECTIVO

5. Generalmente me siento bien en las clase de idiomas
6. Tengo miedo de poder fracasar en la clase de idiomas
7. Me deprimó si veo que no avanzo rápidamente en el aprendizaje de LE

COGNITIVO

8. Pienso que aprender un idioma me ayudará en mi carrera profesional
9. Prefiero aprender idiomas antes que otras asignaturas

B. La competencia en el aprendizaje del idioma; Esta dimensión revela cuáles son las autopercepciones que tienen los estudiantes con relación a su rendimiento y a sus capacidades de tipo intelectual o académico en el aprendizaje de LE, habilidad lingüística, competencia comunicativa, a la confianza en sí mismo, la eficacia y la inteligencia.

10. Me siento capaz/apto de/para de aprender un idioma aptitud
11. Me veo en el futuro hablando muy bien la lengua que aprendo ahora
12. Confío en mi capacidad para aprender un idioma nuevo
13. Siento a veces que nunca aprenderé una lengua extranjera
14. El aprender idiomas es un reto para mí que afronto con optimismo

15. Pienso que sacaré buenas notas en la asignatura de idiomas
16. Creo que tengo buenas cualidades para aprender lenguas extranjeras **aptitud**
17. Suelo sentir que soy un fracasado en el aprendizaje de idiomas
18. Me siento capacitado para aprender un idioma
19. Siento que aprendo a mejor ritmo que los demás en la clase de LE (reformulada y reubicada)
20. Me siento seguro de mis habilidades para realizar las tareas de LE (**competencia**)

C. Relacional – relaciones personales en clase LE; Esta dimensión de la autoestima revela cuál es la percepción que tiene el estudiante con respecto a sus relaciones en la clase de LE y sus interacciones con los compañeros y con el/los docentes. Incluye las creencias de pertenencia al grupo.

AMBIENTE CLASE. RELACIÓN CON INSTRUCTORES Y COMPAÑEROS

21. Me incomoda hablar el idioma delante de los demás
22. Cuando leo un texto en voz alta en clase de LE, me preocupa lo que los demás puedan pensar de mí
23. La mayoría de compañeros en la clase de idiomas me admiten como parte del grupo
24. Me siento mal cuando tengo que preguntar algo al profesor o compañeros
25. Me siento un importante miembro de mi grupo – clase en las clases de idioma

INSTRUCTORES

26. Siento ansiedad cuando el profesor me pregunta en clase de idioma
27. Siento timidez cuando hablo lengua extranjera a mi profesor de LE
28. Siento agobio cuando mi profesor de idioma me habla
29. Mi profesor de LE tiene expectativas de mí que yo no puedo alcanzar (ítem invertido)

COMPAÑEROS

30. Me agobio cuando tengo que **hablar / comunicarme** LE a mis compañeros de clase (ítem invertido)
31. Pienso que la mayoría de mis compañeros consideran que soy bueno aprendiendo el idioma nuevo
32. Me siento al menos tan competente en LE como los demás **XXX**
33. Me siento feliz cuando estoy con mis compañeros en clase de LE
34. Me cuesta hablar en LE frente a mis compañeros (ítem invertido) **XXX**

D. Desarrollo de habilidades; Esta dimensión hace referencia a cómo los estudiantes se perciben a ellos mismos con relación a las tareas implícitas en el proceso de aprendizaje y qué implican el desarrollo de habilidad comunicativas y/o destrezas lingüísticas - hablar, leer, escuchar, escribir.

HABLAR

35. Siento que mis compañeros de clase hablan mejor que yo la LE

36. Me resulta fácil hablar un idioma extranjero en clase, aunque no lo domine XXX
37. Me da pánico hablar en público (ítem invertido)
38. Tengo miedo cuando cometo errores al hablar (ítem invertido)
39. Siento que se me da bien hablar en clase la LE (competencia)
40. Me avergüenza que se puedan reír de mi pronunciación en LE
41. Me siento bien conmigo mismo cuando hablo en LE (actitud¿?)
42. Siento pánico cuando tengo que hablar en clase LE
43. Me preocupa lo que piensan los demás cuando hablo la LE en clase
44. Me angustia cuando el profesor me hace hablar en clase de LE

LEER

45. Me agobio si no comprendo en clase un texto en LE (ítem invertido)
46. Puedo leer muy bien en LE (competencia)XXX
47. Siento que tengo más problemas que los demás para entender cosas que leo en el nuevo idiomaXXX
48. Comprender textos en LE me hace sentir bien
49. Me creo al menos igual que mis compañeros de clase de LE en comprensión de textos

ESCRIBIR

50. Me gusta escribir en lengua extranjera
51. Siento que puedo escribir en LE muy bien (competencia)
52. Me siento o al menos igual que mis compañeros de clase de LE en comunicación escrita
53. Me agobio cuando tengo que hacer actividades escritas en clase de LE (ítem invertido)
54. Me desanimo cuando tengo muchos errores gramaticales en un texto escrito (ítem invertido)

ESCUCHAR

55. Presto interés cuando escucho conversaciones del idioma que estoy aprendiendo (actitud)
56. Cuando hacemos pruebas de comprensión oral de idioma en la clase LE, siento que entiendo la mayoría
57. Me cuesta mucho trabajo entender a mis compañeros cuando hablan (competencia)

GENERALES, OTRAS TAREAS EN LA CLASE DE LE

58. Generalmente saco buena nota en los exámenes
59. Creo que mi vocabulario es bastante bueno si lo comparo con el de mis compañeros

- 60. Cada vez me gusta más participar en situaciones comunicativas en clase
 - 61. Cada vez me siento más seguro cuando uso LE **XXX**
 - 62. Cada vez valoro más el idioma como instrumento de comunicación **XXX**
-

Anexo III. Tercera Depuración de Dimensiones e Ítems.

Tras el consenso del grupo coordinador, se determinó las dimensiones y mantener los ítems que más se ajustaban en torno a la base teórica para su puesta a disposición del juicio de expertos (41 ítems).

Competencia en el aprendizaje de idiomas (autoeficacia, aptitud, competencia comunicativa)
1. Pienso que sacaré buenas notas en la asignatura de idiomas
2. Mis compañeros/as prefieren trabajar conmigo porque hago bien las tareas en clase
3. Me hace sentir mal el hecho de que normalmente no termino con éxito las tareas en la clase de lengua extranjera
4. En la clase de lengua extranjera me consideran como uno de los mejores
5. Creo que se me da bien los idiomas
6. Mi nivel de competencia en clase de lengua extranjera es bastante bueno
7. Me siento mal porque reconozco que me cuesta trabajo comunicarme en la lengua extranjera en clase
Desarrollo de habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir, gramática, vocabulario)
8. Creo que mis compañeros/as hablan mejor que yo la lengua extranjera
9. Me da pavor hablar frente a los compañeros/as
10. Me avergüenza que se puedan reír de mi pronunciación en lengua extranjera
11. Me preocupa lo que piensan los demás cuando hablo la lengua extranjera en clase
12. Cada vez me gusta más participar en situaciones comunicativas en clase
13. Me agobio si no comprendo en clase un texto oral en lengua extranjera
14. Pongo interés cuando escucho conversaciones del idioma que estoy aprendiendo
15. Me cuesta mucho trabajo entender al profesor cuando habla en la lengua extranjera
16. Normalmente comprendo lo que leo cuando lo hago en lengua extranjera
17. No me importa ser voluntario/a cuando hay que leer en la lengua extranjera
18. Me gusta escribir en la lengua extranjera
19. Me gustaría escribir mejor en la lengua extranjera
20. Me desanimo cuando cometo errores gramaticales
21. Se me da bien la gramática
22. Creo que mi vocabulario es bastante bueno si lo comparo con el de mis compañeros/as
Relaciones interpersonales (pertenencia, habilidad comunicativa, compenetración con profesor/a)
23. La mayoría de compañeros/as en la clase de idiomas me admiten como parte del grupo
24. Me siento mal en la clase de lengua extranjera porque hay compañeros/as que no me aprecian

25. Cuando hacemos grupos en el aula de idiomas mis compañeros quieren elegirme
26. Me da vergüenza preguntar dudas al profesor delante del resto de la clase de lengua extranjera
27. Evito participar siempre que puedo porque me pongo nervioso/a
28. Creo que mi profesor/a de lengua extranjera me tiene manía
29. El profesor/a normalmente me dice comentarios positivos en el aula de idiomas
Orientación hacia el aprendizaje (motivación, ansiedad, actitud, creencias)
30. Me siento motivado en la clase de lengua extranjera
31. Prefiero aprender idiomas antes que otras asignaturas
32. Tengo interés en aprender idiomas
33. En muchas ocasiones siento ansiedad en la clase de idiomas
34. Los exámenes orales en lengua extranjera me ponen muy nervioso/a
35. Me pone nervioso/a participar en las actividades orales
36. Me ofrezco voluntario/a para cualquier actividad
37. Intento pasar desapercibido en las clases de lengua extranjera
38. Muchas veces interrumpo al profesor para decir bromas, por lo que creo que mis compañeros/as me consideran el “payaso” de la clase de idiomas
39. Creo que para hablar bien la lengua extranjera habría que pronunciar correctamente, como lo hacen los nativos
40. Si aprendo la lengua extranjera podré conseguir mejores trabajos
41. Creo que si alguien comete muchos fallos al aprender una lengua, después será muy difícil evitarlos

Anexo IV. Hoja de Observación

Matriz de validación del instrumento.

Calidad técnica.

Título del trabajo: Validación de un cuestionario sobre autoestima en estudiantes que aprenden idiomas en la clase de lengua extranjera.

Objetivos: Conocer su valoración por cada ítem con respecto a los diferentes criterios a evaluar y las observaciones que desee realizar.

Nota: Por favor, solo es necesario que responda con una "X" en el criterio o criterios que considere que NO se cumplen.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Ítem	CRITERIOS A EVALUAR								Observaciones: Si desea modificarse o eliminarse, por favor indique.
	Validez de contenido (congruencia)		Claridad en la redacción		Lenguaje adecuado a la población ¹ en estudio		Induce a una respuesta determinada		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Competencia en el aprendizaje de idiomas (autoeficacia, aptitud, competencia comunicativa)									
1. Pienso que sacaré buenas notas en la asignatura de idiomas									
2. Mis compañeros/as prefieren trabajar conmigo porque hago bien las tareas en clase									
3. Me hace sentir mal el hecho de que normalmente no termino con éxito las tareas en la clase de lengua extranjera									
4. En la clase de lengua extranjera me consideran como uno de los mejores									
5. Creo que se me da bien los idiomas									
6. Mi nivel de competencia en clase de lengua extranjera es bastante bueno									
7. Me siento mal porque reconozco que me cuesta trabajo comunicarme en la lengua extranjera en clase									
Desarrollo de habilidades (hablar, escuchar, leer, escribir, gramática, vocabulario)									
8. Creo que mis compañeros/as hablan mejor que yo la lengua extranjera									
9. Me da pavor hablar frente a los compañeros/as									
10. Me avergüenza que se puedan reír de mi pronunciación en lengua									

¹ Estudiantes de idiomas en edad adulta

extranjera									
11. Me preocupa lo que piensan los demás cuando hablo la lengua extranjera en clase									
12. Cada vez me gusta más participar en situaciones comunicativas en clase									
13. Me agobia si no comprendo en clase un texto oral en lengua extranjera									
14. Pongo interés cuando escucho conversaciones del idioma que estoy aprendiendo									
15. Me cuesta mucho trabajo entender al profesor cuando habla en la lengua extranjera									
16. Normalmente comprendo lo que leo cuando lo hago en lengua extranjera									
17. No me importa ser voluntario/a cuando hay que leer en la lengua extranjera									
18. Me gusta escribir en la lengua extranjera									
19. Me gustaría escribir mejor en la lengua extranjera									
20. Me desanimo cuando cometo errores gramaticales									
21. Se me da bien la gramática									
22. Creo que mi vocabulario es bastante bueno si lo comparo con el de mis compañeros/as									
Relaciones interpersonales (pertenencia, habilidad comunicativa, compenetración con profesor/a)									
23. La mayoría de compañeros/as en la clase de idiomas me admiten como parte del grupo									
24. Me siento mal en la clase de lengua extranjera porque hay compañeros/as que no me aprecian									
25. Cuando hacemos grupos en el aula de idiomas mis compañeros quieren elegirme									
26. Me da vergüenza preguntar dudas al profesor delante del resto de la clase de lengua extranjera									
27. Evito participar siempre que puedo porque me pongo nervioso/a									
28. Creo que mi profesor/a de lengua extranjera me tiene manía									
29. El profesor/a normalmente me dice comentarios positivos en el aula de idiomas									
Orientación hacia el aprendizaje (motivación, ansiedad, actitud, creencias)									
30. Me siento motivado en la clase de lengua extranjera									
31. Prefiero aprender idiomas antes que otras asignaturas									

32. Tengo interés en aprender idiomas									
33. En muchas ocasiones siento ansiedad en la clase de idiomas									
34. Los exámenes orales en lengua extranjera me ponen muy nervioso/a									
35. Me pone nervioso/a participar en las actividades orales									
36. Me ofrezco voluntario/a para cualquier actividad									
37. Intento pasar desapercibido en las clases de lengua extranjera									
38. Muchas veces interrumpo al profesor para decir bromas, por lo que creo que mis compañeros/as me consideran el “payaso” de la clase de idiomas									
39. Creo que para hablar bien la lengua extranjera habría que pronunciar correctamente, como lo hacen los nativos									
40. Si aprendo la lengua extranjera podré conseguir mejores trabajos									
41. Creo que si alguien comete muchos fallos al aprender una lengua, después será muy difícil evitarlos									
Datos del Validador:	Profesión:						Cargo:		

Anexo V. Listado de los 24 Ítems de la Versión Experimental de la EACLE.

1	Generalmente saco buenas notas
2	Generalmente hago bien las tareas
3	En términos generales creo que se me da bien el idioma
4	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma
5	Me resulta fácil aprender el idioma
6	En general mi nivel es bueno
7	Confío en mis capacidades para aprender el idioma
8	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma
9	Mis compañeros/as hablan mejor que yo
10	Pronuncio bien
11	Se me dan bien las actividades orales
12	Cometo muchos errores al hablar
13	Me resulta fácil entender oralmente cosas nuevas
14	Normalmente entiendo los audios
15	Normalmente comprendo lo que leo
16	Se me da bien la comprensión de textos escritos
17	Las tareas escritas se me dan bien
18	Cometo muchos errores gramaticales al escribir
19	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase
20	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as
21	Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás
22	No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas
23	Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos
24	Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as

Anexo VI. Informe del Pase Piloto

Distribución del cuestionario por vía telemática a través del enlace al cuestionario elaborado con el software Qualtrics. Las encuestadas realizan el cuestionario entre los meses de abril y mayo de 2021. Se recolectan las respuestas el 4.5.21. Se descargan los ficheros de respuesta de las participantes para el análisis de datos a través del programa SPSS. El cuestionario consta de 24 ítems de respuesta Likert, en una escala de 0 a 10 que va desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". Se pasan los datos a Excel y se exportan al software libre JASP para el análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach y el Coeficiente Omega o Coeficiente de McDonald's.

A continuación, se exponen los resultados de confiabilidad obtenidos y los datos de la muestra participante. Hay que decir que estos métodos se utilizan para medir la confiabilidad en aplicaciones de una sola vez. En ambos casos, los coeficientes de confiabilidad deben oscilar entre ,70 y ,90 para que el instrumento sea considerado adecuado.

Resultados

Reliability	Autoestima general (8 ítems)	Autoestima específica. Desarrollo de habilidades comunicativas (10 ítems)	Apoyo social percibido (6 ítems)	Totales (24 ítems)
Alfa de Cronbach α	,933	,445	,659	,612
Coeficiente Omega - McDonald's ω	,940	,707	,706	,863

Nota: El Alfa de Cronbach se ve afectado por el número de ítems y es utilizado con variables continuas, sin embargo, el coeficiente omega trabaja cargas factoriales, se obtiene con la suma de las variables estandarizadas, y no depende del número de ítems.

Muestra

Número total de encuestadas 14 personas. De las cuales 100% son mujeres.

Sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	14	100,0	100,0	100,0

Con respecto a la edad.

Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20	3	21,4	21,4
	21	1	7,1	28,6
	22	2	14,3	42,9
	23	4	28,6	71,4

24	1	7,1	7,1	78,6
25	2	14,3	14,3	92,9
> 25	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Lengua extranjera. El 100% de las encuestadas se referían al idioma inglés.

Lengua Extranjera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inglés	14	100,0	100,0	100,0

Con respecto al grado que cursan.

Grado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación Primaria	14	100,0	100,0	100,0

Con respecto al curso académico.

Curso Académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Primero	1	7,1	7,1	7,1
Tercero	11	78,6	78,6	85,7
Cuarto	2	14,3	14,3	100,0
Total	14	100,0	100,0	

A la pregunta de: indica si los enunciados son correctos y comprensibles; si las afirmaciones tienen una extensión adecuada; si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia alguna afirmación; y si consideras la duración del cuestionario dentro de lo aceptable, las respuestas obtenidas son las siguientes:

La antepenúltima pregunta es innecesaria porque los grupos se han hecho siempre de forma aleatoria

En algunos ítems es difícil la valoración con números, ya que no es algo que se pueda medir, solo bastaría con un sí o no

Los enunciados son claros y la extensión es adecuada

Descriptivos

Núm. ítem	Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Recuento
1	Generalmente saco buenas notas	7.00	10.00	9.00	0.93	0.86	14
2	Generalmente hago bien las tareas	7.00	10.00	9.00	0.93	0.86	14
3	En términos generales creo que se me da bien el idioma	6.00	10.00	8.07	1.16	1.35	14
4	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma	2.00	9.00	6.21	1.82	3.31	14
5	Me resulta fácil aprender el idioma	5.00	10.00	7.43	1.40	1.96	14
6	En general mi nivel es bueno	5.00	10.00	7.71	1.48	2.20	14
7	Confío en mis capacidades para aprender el idioma	5.00	10.00	8.00	1.60	2.57	14

8	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma	6.00	10.00	8.00	1.51	2.29	14
9	Mis compañeros/as hablan mejor que yo	5.00	10.00	7.07	1.62	2.64	14
10	Pronuncio bien	3.00	9.00	6.93	1.67	2.78	14
11	Se me dan bien las actividades orales	4.00	10.00	7.14	1.68	2.84	14
12	Cometo muchos errores al hablar	3.00	9.00	5.86	1.73	2.98	14
13	Me resulta fácil entender oralmente cosas nuevas	0.00	10.00	6.29	3.41	11.63	14
14	Normalmente entiendo los audios	5.00	10.00	8.29	1.33	1.78	14
15	Normalmente comprendo lo que leo	5.00	10.00	8.93	1.33	1.78	14
16	Se me da bien la comprensión de textos escritos	5.00	10.00	8.86	1.41	1.98	14
17	Las tareas escritas se me dan bien	5.00	10.00	8.50	1.55	2.39	14
18	Cometo muchos errores gramaticales al escribir	2.00	8.00	4.50	1.72	2.96	14
19	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase	4.00	10.00	8.64	1.91	3.66	14
20	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as	5.00	10.00	8.79	1.74	3.03	14
21	Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás	1.00	8.00	4.00	2.55	6.50	14
22	No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas	0.00	10.00	3.92	2.67	7.15	14
23	Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos	1.00	8.00	5.00	2.07	4.29	14
24	Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as	0.00	10.00	4.42	2.96	8.74	14

Anotaciones del proceso

Se ha realizado una escala Likert, desde 0 a 10, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Se han valorado las respuestas de 0 a 10 sin encontrarse ningún valor perdido.

Se identifican los ítems invertidos, estos son 9, 12, 18, 21 y 24. A estos ítems se les da una puntuación inversa, siendo 1 "totalmente de acuerdo" y 10 "totalmente en desacuerdo".

Consideraciones

Los datos obtenidos en la fase piloto son positivos, siendo el coeficiente omega ,863. Las encuestadas no han encontrado dificultades en la comprensión, y consideran los ítems adecuados en su extensión. No han mostrado resistencia psicológica ni rechazo a ninguna de las afirmaciones respondidas (ítems), y consideran que la duración en realizar el cuestionario es aceptable.

Anexo VII. Encuesta Informatizada de la EACLE en el Pase Piloto

Reiniciar encuesta Añadir a favoritos Vista móvil desactivada Herramientas

Muchas gracias por tu participación en el desarrollo de una escala de autoestima para estudiantes de idiomas en la Clase de Lengua Extranjera. A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones sobre las que te pedimos que expreses tu grado de acuerdo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solamente intenta responder con sinceridad. Este cuestionario es totalmente ANÓNIMO.

En la Clase de Lengua Extranjera, por favor indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1 2 3	4 5 6	7 8	9 10

Generalmente saco buenas notas

Generalmente hago bien las tareas

En términos generales creo que se me da bien el idioma

Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma

Me resulta fácil aprender el idioma

En general mi nivel es bueno

Confío en mis capacidades para aprender el idioma

Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma

Mis compañeros/as hablan mejor que yo

Pronuncio bien

Se me dan bien las actividades orales

Cometo muchos errores al hablar

Me resulta fácil entender oralmente cosas nuevas

Normalmente entiendo los audios

Normalmente comprendo lo que leo

Se me da bien la comprensión de textos escritos

Las tareas escritas se me dan bien

Cometo muchos errores gramaticales al escribir

La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase

Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as

Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás

No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas

Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos

Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as

. Por favor, deja tu opinión e indica si los enunciados son correctos y comprensibles; si las afirmaciones tienen una extensión adecuada; si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas afirmación; y si consideras la duración del cuestionario dentro de lo aceptable.



. Por último, se te pregunta por algunos datos sociodemográficos y académicos. Te recordamos que el cuestionario es totalmente anónimo.

Indica tu sexo

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

. Edad

. Indica el idioma que estudias o has estudiado y en el que has pensado al contestar este cuestionario

Inglés

Francés

Italiano

Portugués

Chino

Otro

. Grado o carrera universitaria que estudias

. Por favor, indica qué curso académico estás cursando

Primero

Segundo

Tercer

Cuarto

Gracias por dedicarle su tiempo a esta encuesta.
Se ha registrado su respuesta.

Powered by Qualtrics

Anexo VIII. Versión Informatizada en el Proceso de Validación de la EACLE

Reiniciar encuesta Añadir a favoritos Vista móvil desactivada Herramientas

Muchas gracias por tu participación en rellenar el Cuestionario sobre Autoestima en la Clase de Lengua Extranjera. A continuación, se te presentan una serie de afirmaciones sobre las que te pedimos que expreses tu grado de acuerdo. Recuerda que no existen respuestas correctas ni incorrectas, solamente intenta responder con sinceridad. Este cuestionario es totalmente ANÓNIMO.

En la Clase de Lengua Extranjera, por favor indica hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Totalmente en desacuerdo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalmente de acuerdo	10
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------------	----

Generalmente saco buenas notas

Generalmente hago bien las tareas

En términos generales creo que se me da bien el idioma

Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma

Me resulta fácil aprender el idioma

En general mi nivel es bueno

Confío en mis capacidades para aprender el idioma

Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma

Mis compañeros/as hablan mejor que yo

Pronuncio bien

Se me dan bien las actividades orales

Cometo muchos errores al hablar

Me resulta fácil entender oralmente cosas nuevas

Normalmente entiendo los audios

Normalmente comprendo lo que leo

Se me da bien la comprensión de textos escritos

Las tareas escritas se me dan bien

Cometo muchos errores gramaticales al escribir

La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase

Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as

Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás

No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas

Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos

Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as

Sexo

Mujer

Hombre

Edad

18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

Años

> 40

. Indica el idioma que estudias o has estudiado y en el que has pensado al contestar este cuestionario

Inglés

Francés

Alemán

Italiano

Portugués

Chino

Árabe

Japonés

Ruso

Otro

. Centro de formación

Academia

Escuela de Idiomas

Universidad

Otro

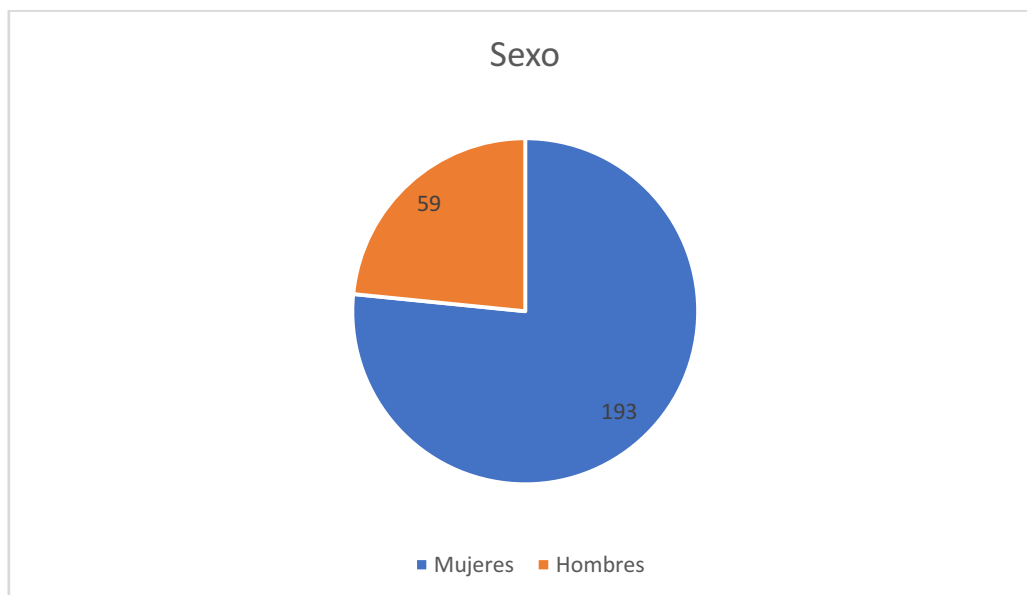
No procede

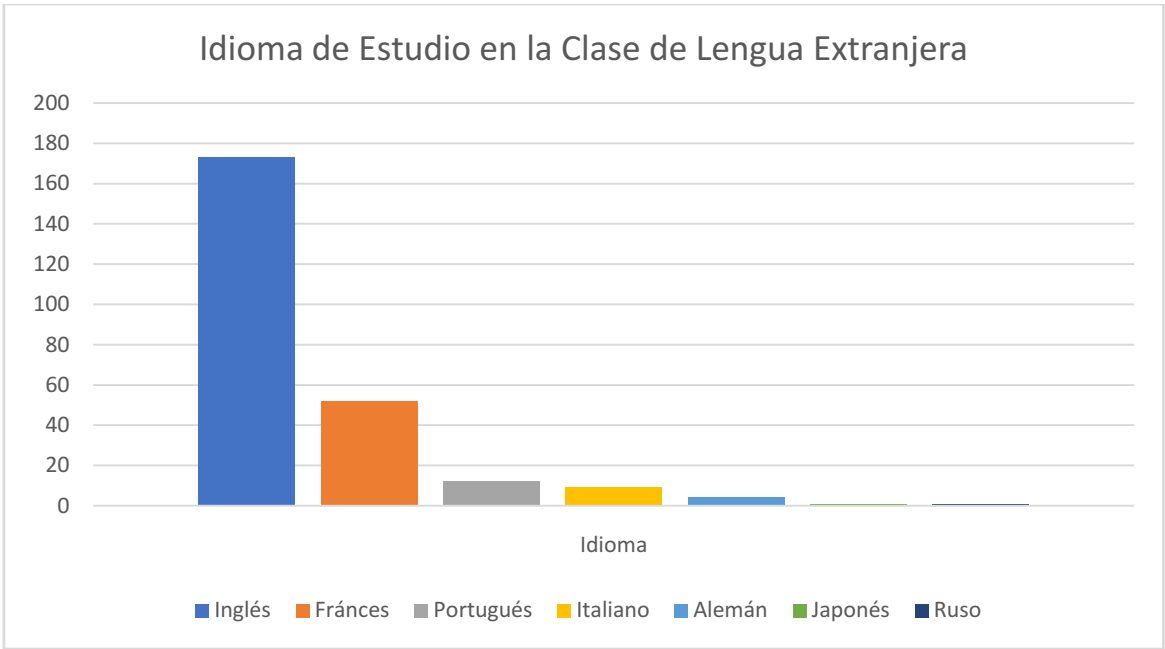


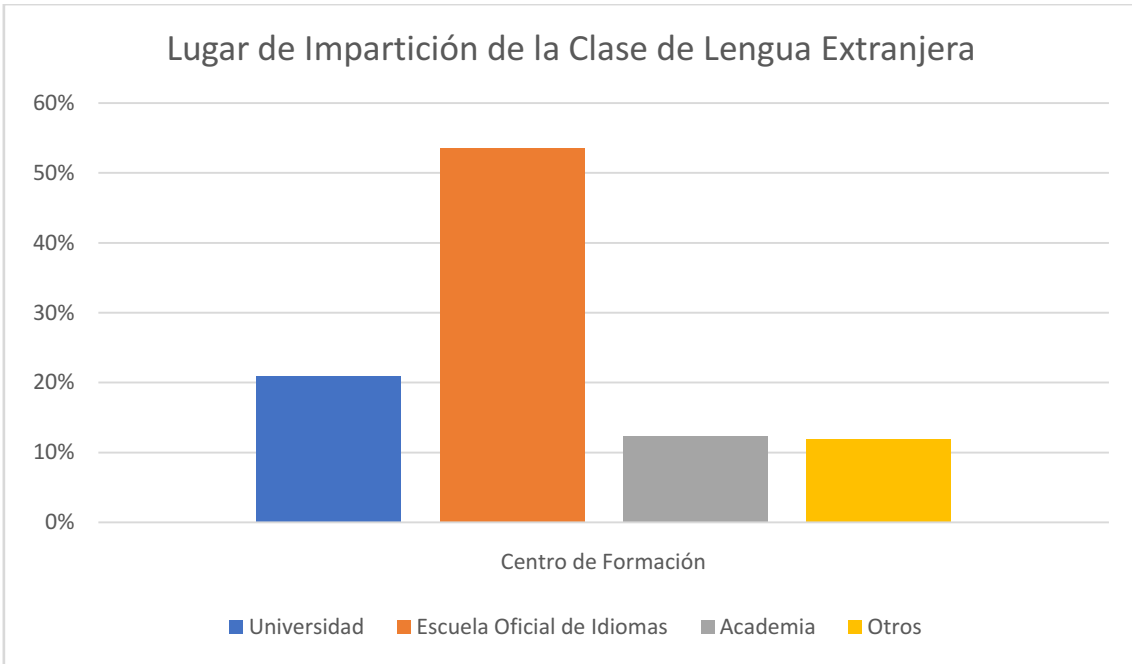
Gracias por dedicarle su tiempo a esta encuesta.
Se ha registrado su respuesta.

Powered by Qualtrics

Anexo IX. Gráficos de Frecuencia de la Muestra de Aplicación





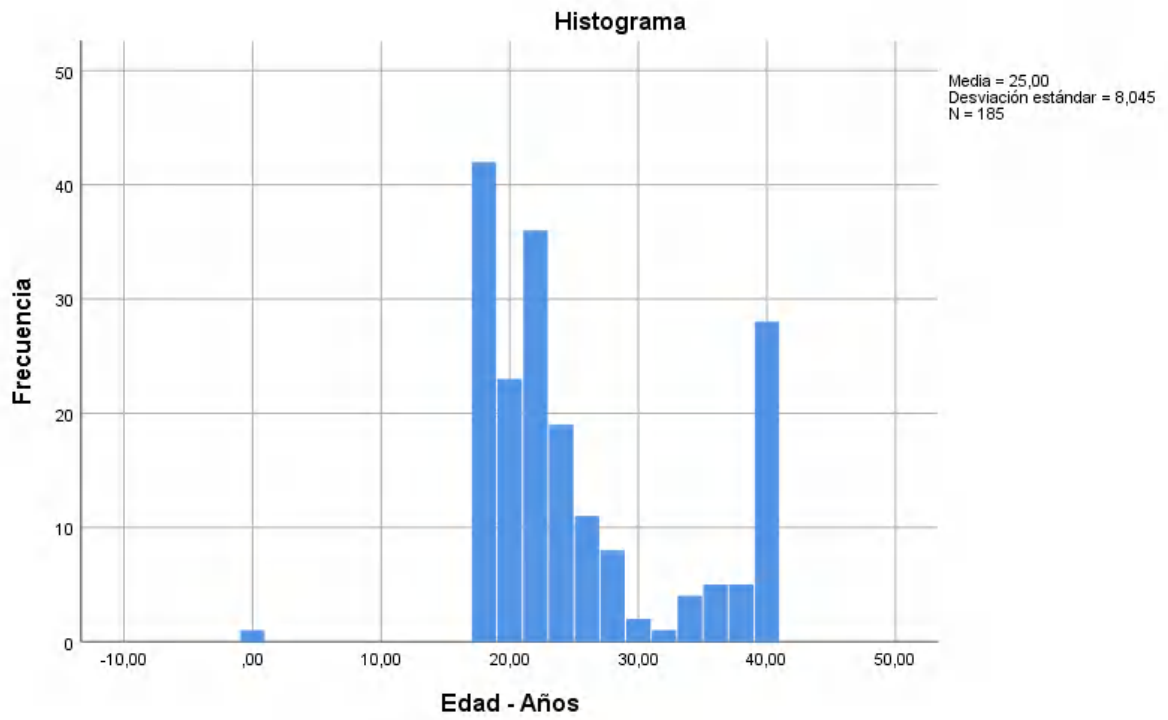


Estadísticos

Edad - Años

N	Válido	185
	Perdidos	67

		Edad - Años			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,5	,5
	18,00	42	16,7	22,7	23,2
	19,00	13	5,2	7,0	30,3
	20,00	10	4,0	5,4	35,7
	21,00	20	7,9	10,8	46,5
	22,00	16	6,3	8,6	55,1
	23,00	12	4,8	6,5	61,6
	24,00	7	2,8	3,8	65,4
	25,00	8	3,2	4,3	69,7
	26,00	3	1,2	1,6	71,4
	27,00	3	1,2	1,6	73,0
	28,00	5	2,0	2,7	75,7
	29,00	1	,4	,5	76,2
	30,00	1	,4	,5	76,8
	32,00	1	,4	,5	77,3
	33,00	3	1,2	1,6	78,9
	34,00	1	,4	,5	79,5
	35,00	2	,8	1,1	80,5
	36,00	3	1,2	1,6	82,2
	37,00	1	,4	,5	82,7
	38,00	4	1,6	2,2	84,9
	39,00	4	1,6	2,2	87,0
	≥40,00	24	9,5	13,0	100,0
	Total	185	73,4	100,0	
Perdidos	Sistema	67	26,6		
Total		252	100,0		



Anexo X. Estadísticos de Frecuencia de la Aplicación de la Escala

1- Generalmente saco buenas notas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	1	,4	,4	,8
	2,00	4	1,6	1,6	2,4
	3,00	5	2,0	2,0	4,4
	4,00	18	7,1	7,1	11,5
	5,00	23	9,1	9,1	20,6
	6,00	40	15,9	15,9	36,5
	7,00	38	15,1	15,1	51,6
	8,00	51	20,2	20,2	71,8
	9,00	43	17,1	17,1	88,9
	10,00	28	11,1	11,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		7,1111
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,02660
Varianza		4,107
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	6,0000
	50	7,0000
	75	9,0000

2- Generalmente hago bien las tareas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	,8	,8	,8
	1,00	1	,4	,4	1,2
	3,00	5	2,0	2,0	3,2
	4,00	7	2,8	2,8	6,0
	5,00	19	7,5	7,5	13,5
	6,00	30	11,9	11,9	25,4
	7,00	43	17,1	17,1	42,5
	8,00	66	26,2	26,2	68,7
	9,00	49	19,4	19,4	88,1
	10,00	30	11,9	11,9	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		7,4960
Mediana		8,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		1,84347
Varianza		3,398
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	6,0000
	50	8,0000
	75	9,0000

3 - En términos generales creo que se me da bien el idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	5	2,0	2,0	2,4
	2,00	4	1,6	1,6	4,0
	3,00	5	2,0	2,0	6,0
	4,00	21	8,3	8,3	14,3
	5,00	33	13,1	13,1	27,4
	6,00	31	12,3	12,3	39,7
	7,00	37	14,7	14,7	54,4
	8,00	50	19,8	19,8	74,2
	9,00	36	14,3	14,3	88,5
	10,00	29	11,5	11,5	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,8889
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,19823
Varianza		4,832
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	9,0000

4 - Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	9	3,6	3,6	3,6
	1,00	21	8,3	8,3	11,9
	2,00	18	7,1	7,1	19,0
	3,00	21	8,3	8,3	27,4
	4,00	26	10,3	10,3	37,7
	5,00	43	17,1	17,1	54,8
	6,00	33	13,1	13,1	67,9
	7,00	34	13,5	13,5	81,3
	8,00	25	9,9	9,9	91,3
	9,00	13	5,2	5,2	96,4
	10,00	9	3,6	3,6	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		5,0873
Mediana		5,0000
Moda		5,00
Desv. Desviación		2,57019
Varianza		6,606
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	3,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

5 - Me resulta fácil aprender el idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,6	1,6	1,6
	1,00	8	3,2	3,2	4,8
	2,00	11	4,4	4,4	9,1
	3,00	21	8,3	8,3	17,5
	4,00	19	7,5	7,5	25,0
	5,00	35	13,9	13,9	38,9
	6,00	45	17,9	17,9	56,7
	7,00	29	11,5	11,5	68,3
	8,00	28	11,1	11,1	79,4
	9,00	27	10,7	10,7	90,1
	10,00	25	9,9	9,9	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,0873
Mediana		6,0000
Moda		6,00
Desv. Desviación		2,52642
Varianza		6,383
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	4,2500
	50	6,0000
	75	8,0000

6 - En general mi nivel es bueno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	,8	,8	,8
	1,00	8	3,2	3,2	4,0
	2,00	8	3,2	3,2	7,1
	3,00	6	2,4	2,4	9,5
	4,00	25	9,9	9,9	19,4
	5,00	35	13,9	13,9	33,3
	6,00	39	15,5	15,5	48,8
	7,00	42	16,7	16,7	65,5
	8,00	41	16,3	16,3	81,7
	9,00	28	11,1	11,1	92,9
	10,00	18	7,1	7,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,3690
Mediana		7,0000
Moda		7,00
Desv. Desviación		2,27640
Varianza		5,182
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

7 - Confío en mis capacidades para aprender el idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	5	2,0	2,0	2,4
	2,00	6	2,4	2,4	4,8
	3,00	11	4,4	4,4	9,1
	4,00	16	6,3	6,3	15,5
	5,00	28	11,1	11,1	26,6
	6,00	22	8,7	8,7	35,3
	7,00	42	16,7	16,7	52,0
	8,00	53	21,0	21,0	73,0
	9,00	27	10,7	10,7	83,7
	10,00	41	16,3	16,3	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,9722
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,33013
Varianza		5,430
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	9,0000

8 - Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,6	1,6	1,6
	1,00	5	2,0	2,0	3,6
	2,00	8	3,2	3,2	6,7
	3,00	7	2,8	2,8	9,5
	4,00	22	8,7	8,7	18,3
	5,00	31	12,3	12,3	30,6
	6,00	30	11,9	11,9	42,5
	7,00	35	13,9	13,9	56,3
	8,00	48	19,0	19,0	75,4
	9,00	35	13,9	13,9	89,3
	10,00	27	10,7	10,7	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,6627
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,39715
Varianza		5,746
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

9 - Mis compañeros/as hablan mejor que yo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,6	1,6	1,6
	1,00	9	3,6	3,6	5,2
	2,00	13	5,2	5,2	10,3
	3,00	15	6,0	6,0	16,3
	4,00	11	4,4	4,4	20,6
	5,00	42	16,7	16,7	37,3
	6,00	27	10,7	10,7	48,0
	7,00	44	17,5	17,5	65,5
	8,00	38	15,1	15,1	80,6
	9,00	8	3,2	3,2	83,7
	10,00	41	16,3	16,3	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,3095
Mediana		7,0000
Moda		7,00
Desv. Desviación		2,60084
Varianza		6,764
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

10 - Pronuncio bien

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	3	1,2	1,2	1,2
	1,00	13	5,2	5,2	6,3
	2,00	4	1,6	1,6	7,9
	3,00	15	6,0	6,0	13,9
	4,00	24	9,5	9,5	23,4
	5,00	38	15,1	15,1	38,5
	6,00	25	9,9	9,9	48,4
	7,00	50	19,8	19,8	68,3
	8,00	44	17,5	17,5	85,7
	9,00	20	7,9	7,9	93,7
	10,00	16	6,3	6,3	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,1270
Mediana		7,0000
Moda		7,00
Desv. Desviación		2,38182
Varianza		5,673
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

11 - Se me dan bien las actividades orales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	8	3,2	3,2	3,2
	1,00	12	4,8	4,8	7,9
	2,00	15	6,0	6,0	13,9
	3,00	15	6,0	6,0	19,8
	4,00	25	9,9	9,9	29,8
	5,00	39	15,5	15,5	45,2
	6,00	23	9,1	9,1	54,4
	7,00	37	14,7	14,7	69,0
	8,00	43	17,1	17,1	86,1
	9,00	18	7,1	7,1	93,3
	10,00	17	6,7	6,7	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		5,7738
Mediana		6,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,62694
Varianza		6,901
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	4,0000
	50	6,0000
	75	8,0000

12 - Cometo muchos errores al hablar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	1,6	1,6	1,6
	1,00	13	5,2	5,2	6,7
	2,00	22	8,7	8,7	15,5
	3,00	23	9,1	9,1	24,6
	4,00	35	13,9	13,9	38,5
	5,00	35	13,9	13,9	52,4
	6,00	33	13,1	13,1	65,5
	7,00	26	10,3	10,3	75,8
	8,00	32	12,7	12,7	88,5
	9,00	17	6,7	6,7	95,2
	10,00	12	4,8	4,8	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		5,3571
Mediana		5,0000
Moda		4,00 ^a
Desv. Desviación		2,52309
Varianza		6,366
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	4,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

13 - Me resulta fácil entender oralmente cosas nuevas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	5	2,0	2,0	2,0
	1,00	15	6,0	6,0	7,9
	2,00	9	3,6	3,6	11,5
	3,00	15	6,0	6,0	17,5
	4,00	18	7,1	7,1	24,6
	5,00	30	11,9	11,9	36,5
	6,00	29	11,5	11,5	48,0
	7,00	46	18,3	18,3	66,3
	8,00	41	16,3	16,3	82,5
	9,00	26	10,3	10,3	92,9
	10,00	18	7,1	7,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,1032
Mediana		7,0000
Moda		7,00
Desv. Desviación		2,57580
Varianza		6,635
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

14 - Normalmente entiendo los audios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	5	2,0	2,0	2,0
	1,00	8	3,2	3,2	5,2
	2,00	14	5,6	5,6	10,7
	3,00	16	6,3	6,3	17,1
	4,00	23	9,1	9,1	26,2
	5,00	30	11,9	11,9	38,1
	6,00	28	11,1	11,1	49,2
	7,00	41	16,3	16,3	65,5
	8,00	44	17,5	17,5	82,9
	9,00	24	9,5	9,5	92,5
	10,00	19	7,5	7,5	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,1071
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		2,52802
Varianza		6,391
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	4,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

15 - Normalmente comprendo lo que leo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	,4	,4	,4
	2,00	2	,8	,8	1,2
	3,00	4	1,6	1,6	2,8
	4,00	2	,8	,8	3,6
	5,00	12	4,8	4,8	8,3
	6,00	33	13,1	13,1	21,4
	7,00	31	12,3	12,3	33,7
	8,00	65	25,8	25,8	59,5
	9,00	67	26,6	26,6	86,1
	10,00	35	13,9	13,9	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		7,8294
Mediana		8,0000
Moda		9,00
Desv. Desviación		1,69797
Varianza		2,883
Rango		9,00
Mínimo		1,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	7,0000
	50	8,0000
	75	9,0000

16 - Se me da bien la comprensión de textos escritos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	,8	,8	,8
	2,00	4	1,6	1,6	2,4
	3,00	3	1,2	1,2	3,6
	4,00	4	1,6	1,6	5,2
	5,00	19	7,5	7,5	12,7
	6,00	34	13,5	13,5	26,2
	7,00	38	15,1	15,1	41,3
	8,00	65	25,8	25,8	67,1
	9,00	49	19,4	19,4	86,5
	10,00	34	13,5	13,5	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		7,5437
Mediana		8,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		1,84943
Varianza		3,420
Rango		9,00
Mínimo		1,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	6,0000
	50	8,0000
	75	9,0000

17 - Las tareas escritas se me dan bien

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	2,00	3	1,2	1,2	1,6
	3,00	4	1,6	1,6	3,2
	4,00	10	4,0	4,0	7,1
	5,00	25	9,9	9,9	17,1
	6,00	45	17,9	17,9	34,9
	7,00	53	21,0	21,0	56,0
	8,00	54	21,4	21,4	77,4
	9,00	39	15,5	15,5	92,9
	10,00	18	7,1	7,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		7,0913
Mediana		7,0000
Moda		8,00
Desv. Desviación		1,77735
Varianza		3,159
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	6,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

18 - Cometo muchos errores gramaticales al escribir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	3	1,2	1,2	1,2
	1,00	17	6,7	6,7	7,9
	2,00	35	13,9	13,9	21,8
	3,00	23	9,1	9,1	31,0
	4,00	22	8,7	8,7	39,7
	5,00	44	17,5	17,5	57,1
	6,00	40	15,9	15,9	73,0
	7,00	32	12,7	12,7	85,7
	8,00	22	8,7	8,7	94,4
	9,00	6	2,4	2,4	96,8
	10,00	8	3,2	3,2	100,0
Total		252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		4,9127
Mediana		5,0000
Moda		5,00
Desv. Desviación		2,39195
Varianza		5,721
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	3,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

19 - La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	,4	,4	,4
	1,00	2	,8	,8	1,2
	2,00	3	1,2	1,2	2,4
	3,00	5	2,0	2,0	4,4
	4,00	5	2,0	2,0	6,3
	5,00	11	4,4	4,4	10,7
	6,00	8	3,2	3,2	13,9
	7,00	24	9,5	9,5	23,4
	8,00	45	17,9	17,9	41,3
	9,00	42	16,7	16,7	57,9
	10,00	106	42,1	42,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		8,3810
Mediana		9,0000
Moda		10,00
Desv. Desviación		2,05447
Varianza		4,221
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	8,0000
	50	9,0000
	75	10,0000

20 - Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	,8	,8	,8
	1,00	5	2,0	2,0	2,8
	2,00	3	1,2	1,2	4,0
	3,00	2	,8	,8	4,8
	4,00	3	1,2	1,2	6,0
	5,00	15	6,0	6,0	11,9
	6,00	17	6,7	6,7	18,7
	7,00	28	11,1	11,1	29,8
	8,00	46	18,3	18,3	48,0
	9,00	40	15,9	15,9	63,9
	10,00	91	36,1	36,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		8,0952
Mediana		9,0000
Moda		10,00
Desv. Desviación		2,19717
Varianza		4,828
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	7,0000
	50	9,0000
	75	10,0000

21 - Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	36	14,3	14,3	14,3
	1,00	43	17,1	17,1	31,3
	2,00	29	11,5	11,5	42,9
	3,00	16	6,3	6,3	49,2
	4,00	16	6,3	6,3	55,6
	5,00	14	5,6	5,6	61,1
	6,00	25	9,9	9,9	71,0
	7,00	26	10,3	10,3	81,3
	8,00	10	4,0	4,0	85,3
	9,00	15	6,0	6,0	91,3
	10,00	22	8,7	8,7	100,0
Total		252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		4,1667
Mediana		4,0000
Moda		1,00
Desv. Desviación		3,31783
Varianza		11,008
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	1,0000
	50	4,0000
	75	7,0000

22 - No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	17	6,7	6,7	6,7
	1,00	37	14,7	14,7	21,4
	2,00	23	9,1	9,1	30,6
	3,00	18	7,1	7,1	37,7
	4,00	21	8,3	8,3	46,0
	5,00	40	15,9	15,9	61,9
	6,00	27	10,7	10,7	72,6
	7,00	22	8,7	8,7	81,3
	8,00	12	4,8	4,8	86,1
	9,00	15	6,0	6,0	92,1
	10,00	20	7,9	7,9	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		4,6349
Mediana		5,0000
Moda		5,00
Desv. Desviación		2,99163
Varianza		8,950
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	2,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

23 - Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	9	3,6	3,6	3,6
	1,00	5	2,0	2,0	5,6
	2,00	6	2,4	2,4	7,9
	3,00	7	2,8	2,8	10,7
	4,00	9	3,6	3,6	14,3
	5,00	66	26,2	26,2	40,5
	6,00	31	12,3	12,3	52,8
	7,00	44	17,5	17,5	70,2
	8,00	39	15,5	15,5	85,7
	9,00	15	6,0	6,0	91,7
	10,00	21	8,3	8,3	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		6,1706
Mediana		6,0000
Moda		5,00
Desv. Desviación		2,33939
Varianza		5,473
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	5,0000
	50	6,0000
	75	8,0000

24 - Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	30	11,9	11,9	11,9
	1,00	38	15,1	15,1	27,0
	2,00	22	8,7	8,7	35,7
	3,00	15	6,0	6,0	41,7
	4,00	24	9,5	9,5	51,2
	5,00	29	11,5	11,5	62,7
	6,00	14	5,6	5,6	68,3
	7,00	20	7,9	7,9	76,2
	8,00	17	6,7	6,7	82,9
	9,00	15	6,0	6,0	88,9
	10,00	28	11,1	11,1	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

N	Válido	252
	Perdidos	0
Media		4,5357
Mediana		4,0000
Moda		1,00
Desv. Desviación		3,32363
Varianza		11,047
Rango		10,00
Mínimo		,00
Máximo		10,00
Percentiles	25	1,0000
	50	4,0000
	75	7,0000

Anexo XI. Análisis Factorial Confirmatorio

AFC de la EACLE Versión Experimental con 24 Ítems

Chi-square test

Model	X ²	df	p
Baseline model	4314.954	276	
Factor model	1149.491	249	< .001

Additional fit measures

Fit indices

Index	Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.777
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.753
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.753
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.734
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.662
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.705
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.779
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.777

Information criteria

	Value
Log-likelihood	-12166.254
Number of free parameters	75.000
Akaike (AIC)	24482.508
Bayesian (BIC)	24747.216
Sample-size adjusted Bayesian (SSABIC)	24509.454

Other fit measures

Metric	Value
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.120
RMSEA 90% CI lower bound	0.113
RMSEA 90% CI upper bound	0.127
RMSEA p-value	8.371e -14
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.097
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	63.876
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	67.609
Goodness of fit index (GFI)	0.972
McDonald fit index (MFI)	0.168
Expected cross validation index (ECVI)	5.157

R-Squared

	R²
A__1	0.643
A__2	0.401
A__3	0.681
A__4	0.698
A__5	0.819
A__6	0.780
A__7	0.637
A__8	0.744
A__9	0.179
A__10	0.547
A__11	0.580
A__12	0.048
A__13	0.571
A__14	0.628
A__15	0.473
A__16	0.456
A__17	0.291
A__18	0.019
A__19	0.204
A__20	0.205
A__21	0.665
A__22	0.654
A__23	0.061
A__24	0.529

Parameter estimates**Factor loadings**

Factor	Indicator	Symbol	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Competencia	A__1	λ_{11}	1.622	0.104	15.543	< .001	1.418	1.827
	A__2	λ_{12}	1.164	0.126	9.277	< .001	0.918	1.410
	A__3	λ_{13}	1.811	0.112	16.105	< .001	1.591	2.031
	A__4	λ_{14}	2.142	0.107	19.949	< .001	1.932	2.353
	A__5	λ_{15}	2.282	0.100	22.899	< .001	2.086	2.477
	A__6	λ_{16}	2.006	0.117	17.216	< .001	1.778	2.234
	A__7	λ_{17}	1.857	0.118	15.713	< .001	1.625	2.088
	A__8	λ_{18}	2.064	0.118	17.549	< .001	1.834	2.295
Desempeño	A__9	λ_{21}	1.098	0.165	6.651	< .001	0.774	1.421
	A__10	λ_{22}	-1.759	0.119	-	< .001	-1.992	-1.525

Factor loadings

Factor	Indicator Symbol	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		
						Lower	Upper	
				14.748				
Apoyo Social Percibido	A__11	λ23	-1.996	0.122	16.422	< .001	-2.234	-1.758
	A__12	λ24	0.552	0.206	2.682	0.007	0.149	0.955
	A__13	λ25	-1.943	0.136	14.260	< .001	-2.210	-1.676
	A__14	λ26	-1.999	0.120	16.702	< .001	-2.234	-1.764
	A__15	λ27	-1.165	0.112	10.389	< .001	-1.385	-0.946
	A__16	λ28	-1.246	0.127	-9.797	< .001	-1.495	-0.997
	A__17	λ29	-0.957	0.127	-7.531	< .001	-1.205	-0.708
	A__18	λ210	0.332	0.181	1.831	0.067	-0.023	0.687
	A__19	λ31	0.926	0.167	5.549	< .001	0.599	1.253
	A__20	λ32	0.993	0.177	5.599	< .001	0.646	1.341
	A__21	λ33	-2.700	0.157	17.225	< .001	-3.007	-2.393
	A__22	λ34	-2.415	0.153	15.819	< .001	-2.714	-2.115
	A__23	λ35	0.579	0.186	3.117	0.002	0.215	0.943
	A__24	λ36	-2.412	0.166	14.566	< .001	-2.737	-2.088

Factor variances

Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Competencia	1.000	0.000			1.000	1.000
Desempeño	1.000	0.000			1.000	1.000
Apoyo Social Percibido	1.000	0.000			1.000	1.000

Factor Covariances

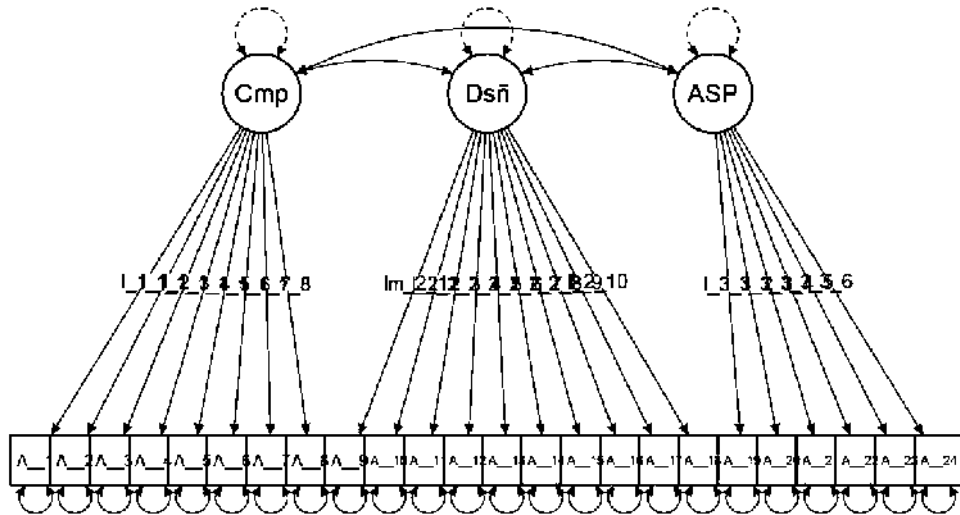
	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Competencia ↔ Desempeño	-0.921	0.019	48.331	< .001	-0.959	-0.884
Competencia ↔ Apoyo Social Percibido	0.393	0.062	6.327	< .001	0.271	0.515

Factor Covariances

					95% Confidence Interval		
					Lower	Upper	
		Estimate	Std. Error	z-value	p		
Desempeño	↔ Apoyo Social Percibido	-0.405	0.066	-6.128	< .001	-0.535	-0.276

Plots

Model plot



AFC de la EACLE Versión con 12 Ítems

Model fit

Chi-square test

Model	X ²	df	p
Baseline model	2293.018	66	
Factor model	138.442	51	< .001

Additional fit measures

Fit indices

Index	Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.961
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.949
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.949
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.940
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.726
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.922
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.961
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.961

Information criteria

	Value
Log-likelihood	-5692.142
Number of free parameters	39.000
Akaike (AIC)	11462.285
Bayesian (BIC)	11599.933
Sample-size adjusted Bayesian (SSABIC)	11476.297

Other fit measures

Metric	Value
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.082
RMSEA 90% CI lower bound	0.066
RMSEA 90% CI upper bound	0.099
RMSEA p-value	8.307e -4
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.036
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	125.996
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	141.863
Goodness of fit index (GFI)	0.988
McDonald fit index (MFI)	0.841
Expected cross validation index (ECVI)	0.859

R-Squared

	R²
A__1	0.646
A__3	0.701
A__4	0.711
A__5	0.830
A__6	0.782
A__8	0.709
A__10	0.621
A__11	0.653
A__14	0.590
A__15	0.371
A__19	0.733
A__20	0.739

Parameter estimates**Factor loadings**

Factor	Indicator	Symbol	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Competencia	A__1	λ_{11}	1.625	0.106	15.370	< .001	1.418	1.832
	A__3	λ_{12}	1.837	0.113	16.189	< .001	1.615	2.059
	A__4	λ_{13}	2.163	0.107	20.244	< .001	1.954	2.373
	A__5	λ_{14}	2.297	0.101	22.719	< .001	2.099	2.495
	A__6	λ_{15}	2.010	0.118	17.003	< .001	1.778	2.241
	A__8	λ_{16}	2.014	0.123	16.385	< .001	1.773	2.255
Desempeño	A__10	λ_{21}	1.873	0.117	15.948	< .001	1.643	2.103
	A__11	λ_{22}	2.119	0.124	17.048	< .001	1.875	2.362
	A__14	λ_{23}	1.938	0.131	14.769	< .001	1.681	2.195
	A__15	λ_{24}	1.032	0.118	8.732	< .001	0.800	1.264
Apoyo Social Percibido	A__19	λ_{31}	1.755	0.212	8.268	< .001	1.339	2.171
	A__20	λ_{32}	1.885	0.257	7.345	< .001	1.382	2.388

Factor variances

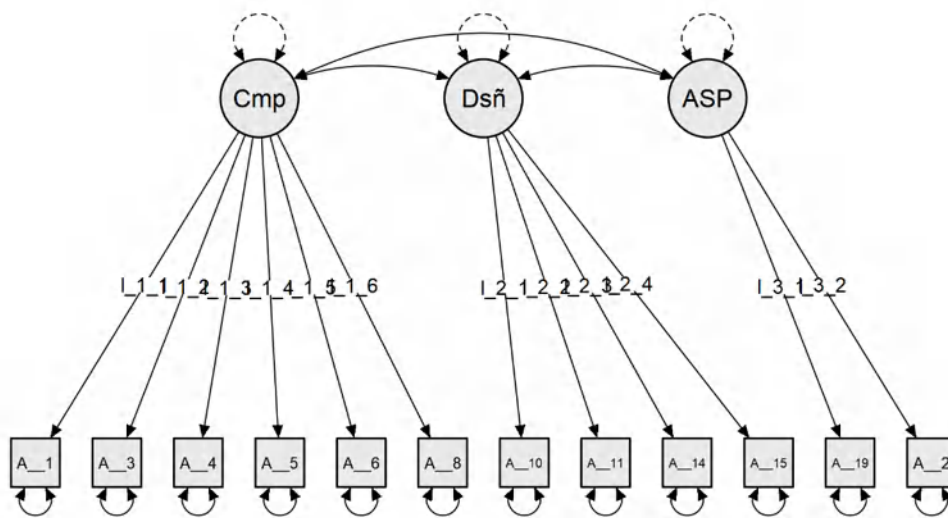
Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Competencia	1.000	0.000			1.000	1.000
Desempeño	1.000	0.000			1.000	1.000
Apoyo Social Percibido	1.000	0.000			1.000	1.000

Factor Covariances

	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Competencia ↔ Desempeño	0.907	0.024	37.519	< .001	0.859	0.954
Competencia ↔ Apoyo Social Percibido	0.290	0.079	3.694	< .001	0.136	0.444
Desempeño ↔ Apoyo Social Percibido	0.346	0.080	4.323	< .001	0.189	0.502

Plots

Model plot



AFC de la EACLE Versión Final con 10 Ítems

Model fit

Chi-square test

Model	X ²	df	p
Baseline model	1966.058	45	
Factor model	61.920	32	0.001

Additional fit measures

Fit indices

Index	Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.984
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.978
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.978
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.969
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	0.689
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.956
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.985
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.984

Information criteria

	Value
Log-likelihood	-4736.087
Number of free parameters	33.000
Akaike (AIC)	9538.175
Bayesian (BIC)	9654.646
Sample-size adjusted Bayesian (SSABIC)	9550.031

Other fit measures

Metric	Value
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.061
RMSEA 90% CI lower bound	0.038
RMSEA 90% CI upper bound	0.083
RMSEA p-value	0.201
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.026
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	189.000
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	218.675
Goodness of fit index (GFI)	0.993
McDonald fit index (MFI)	0.942
Expected cross validation index (ECVI)	0.508

R-Squared

	R²
A__1	0.646
A__3	0.699
A__4	0.715
A__5	0.833
A__6	0.780
A__8	0.706
A__10	0.726
A__11	0.778
A__19	0.697
A__20	0.777

Parameter estimates

Factor loadings

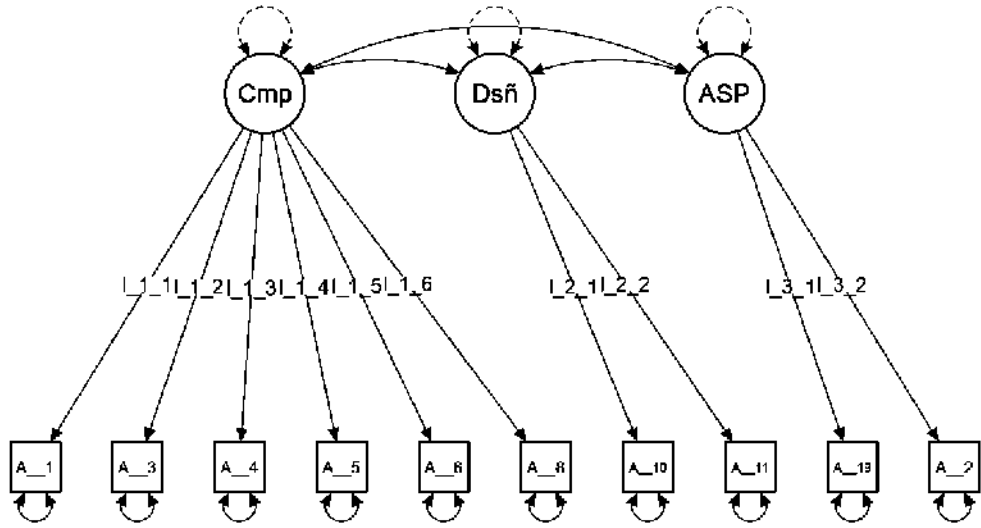
Factor	Indicator	Symbol	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
Competencia	A__1	λ_{11}	1.626	0.106	15.304	< .001	1.418	1.834
	A__3	λ_{12}	1.834	0.114	16.158	< .001	1.612	2.056
	A__4	λ_{13}	2.169	0.107	20.293	< .001	1.959	2.378
	A__5	λ_{14}	2.301	0.101	22.759	< .001	2.103	2.499
	A__6	λ_{15}	2.007	0.118	17.006	< .001	1.775	2.238
	A__8	λ_{16}	2.011	0.123	16.345	< .001	1.769	2.252
Desempeño	A__10	λ_{21}	2.025	0.121	16.683	< .001	1.787	2.263
	A__11	λ_{22}	2.313	0.130	17.752	< .001	2.057	2.568
Apoyo Social Percibido	A__19	λ_{31}	1.712	0.216	7.936	< .001	1.289	2.135
	A__20	λ_{32}	1.933	0.261	7.405	< .001	1.421	2.444

Factor variances

Factor	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
Competencia	1.000	0.000			1.000	1.000
Desempeño	1.000	0.000			1.000	1.000
Apoyo Social Percibido	1.000	0.000			1.000	1.000

Plots

Model plot



Anexo XII. Factores y Ejes del Autoconcepto Evaluados en la Escala

	Ítem	Factor	EJES												
			Estímulo		Nivel de especificidad			Modalidad			Dominio			Punto de vista	
			Interno	Externo	Global	Específica	Tarea	Cognitiva	Afectiva	Conductual	Factual	Ideal	Normativo	Propio	Otros
Competencia general en el aprendizaje de idiomas (competencia/autoeficacia, aptitud)															
1	Generalmente saco buenas notas	Comp	✓			✓		✓			✓			✓	
2	Generalmente hago bien las tareas	Comp	✓				✓	✓			✓			✓	
3	En términos generales creo que se me da bien el idioma	Apt	✓			✓		✓			✓			✓	
4	Me considero como uno/a de los/las mejores aprendiendo el idioma	Apt	✓			✓		✓			✓			✓	
5	Me resulta fácil aprender el idioma	Apt	✓			✓		✓			✓			✓	
6	En general mi nivel es bueno	Comp	✓			✓		✓			✓			✓	
7	Confío en mis capacidades para aprender el idioma	Comp	✓			✓		✓			✓			✓	
8	Creo que tengo buenas cualidades para aprender el idioma	Apt	✓			✓		✓			✓			✓	
Competencia de las habilidades o destrezas comunicativas (competencia/autoeficacia, aptitud en: hablar, escuchar, leer, escribir)															
9	Mis compañeros/as hablan mejor que yo	Hablar/Comp		✓			✓	✓					✓	✓	
10	Pronuncio bien	Hablar/Apt	✓				✓	✓			✓			✓	
11	Se me dan bien las actividades orales	Hablar/Apt	✓				✓	✓			✓			✓	
12	Cometo muchos errores al hablar	Hablar/Comp	✓				✓	✓			✓			✓	
13	Me resulta fácil entender oralmente	Escuchar/Apt		✓			✓	✓			✓			✓	

	cosas nuevas														
14	Normalmente entiendo los audios	Escuchar/Comp		✓			✓	✓			✓			✓	
	Ítem	Factor	EJES												
			Estímulo		Nivel de especificidad			Modalidad			Dominio			Punto de vista	
			Interno	Externo	Global	Específica	Tarea	Cognitiva	Afectiva	Conductual	Factual	Ideal	Normativo	Propio	Otros
15	Normalmente comprendo lo que leo	Leer/Comp		✓			✓	✓			✓			✓	
16	Se me da bien la comprensión de textos escritos	Leer/Apt		✓			✓	✓			✓			✓	
17	Las tareas escritas se me dan bien	Escri/Apt	✓				✓	✓			✓			✓	
18	Cometo muchos errores gramaticales al escribir	Escri/Comp		✓			✓	✓			✓			✓	
	Ítem	Factor	EJES												
			Estímulo		Nivel de especificidad			Modalidad			Dominio			Punto de vista	
			Interno	Externo	Global	Específica	Tarea	Cognitiva	Afectiva	Conductual	Factual	Ideal	Normativo	Propio	Otros
Apoyo social percibido///Relaciones interpersonales (pertenencia, seguridad)															
19	La mayoría de compañeros/as me admiten como parte de la clase	Pert		✓			✓	✓			✓				✓
20	Me hace sentir bien estar con mis compañeros/as	Pert		✓			✓		✓		✓			✓	
21	Me siento inseguro/a cuando pregunto dudas al profesor/a delante de los demás	Seg		✓			✓		✓		✓			✓	
22	No me encuentro seguro/a cuando hay situaciones comunicativas	Seg		✓			✓		✓		✓			✓	

23	Mis compañeros/as quieren elegirme cuando formamos grupos	Pert		✓		✓		✓			✓			✓
24	Me preocupa lo que piensen los demás cuando tengo que interactuar con ellos/as	Seg		✓		✓		✓			✓			✓

Anexo XIII. Versión Inglesa de la EACLE

SEFLS (Self-esteem in the Foreign Language Classroom Scale): Items translated into English (our translation).

Thank you very much for filling out Self-Esteem in the Foreign Language Classroom Scale (SEFLS). You will read a series of statements to express your degree of agreement. Remember that there are no right or wrong answers, just try to answer honestly. This scale is ANONYMOUS.

Item	disagree <----->agree									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
In the foreign language classroom...										
1	I generally get good grades									
2	In general terms, I think I am good at the language									
3	I consider myself as one of the best learning the language									
4	I find it easy to learn the language									
5	In general my level is good									
6	I think I have good qualities to learn the language									
7	I pronounce well									
8	I am good at oral activities									
9	Most classmates accept me as part of the class									
10	I feel good with my classmates									
Correction scale: 0-20 points = very low self-esteem; 21-40 points = low self-esteem; 41-60 points = moderate self-esteem; 61-80 points = high self-esteem; and, 81-100 points = very high self-esteem.										