

LA EVOLUCIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO

*Self-respect development on the Primary School
and its productiveness*

*L'évolution de l'autoestime dans l'École Primaire
et sa relation avec le rendement*

Francisco MATEOS CLAROS
Universidad de Granada

BIBLIID [0212 - 5374 (2001) 19; 113-140]

Ref. Bibl. FRANCISCO MATEOS CLAROS. La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. *Enseñanza*, 19, 2001, 113-140.

RESUMEN: Este trabajo, parte de una investigación sobre la autoestima, tiene como objetivo analizar los cambios evolutivos en la autoestima y estudiar las relaciones entre las dimensiones de ésta y el rendimiento escolar. La muestra está constituida por 503 sujetos de 7 a 12 años. Se utilizó un cuestionario construido expresamente para la investigación basado en cuatro dimensiones, singularidad, vinculación, poder y modelos. Los resultados indican el carácter evolutivo de la autoestima. Las dimensiones que más peso tienen en todas las edades son la singularidad y la vinculación y menos la sensación de poder y la presencia de modelos. Siguiendo el desarrollo de estas dimensiones se pudo elaborar el perfil evolutivo de la autoestima. La regresión múltiple identifica como dimensiones predictoras del rendimiento la singularidad, en todas las edades excepto en el tramo de

10-11 años que lo hace la presencia de modelos, y la sensación de poder, que tampoco está presente en el tramo de 11-12 años que es sustituida por la vinculación.

Palabras claves: Autoestima, singularidad, vinculación, poder, modelos, identidad, conciencia de sí mismo, seguridad, conciencia de grupo, individualidad, relaciones interpersonales, familia, amigo, responsabilidad, flexibilidad, competencia, curiosidad, decisión, organización, sentido del deber, compromiso, autorregulación, iniciativa, liderazgo, fidelidad, amistad.

SUMMARY: This work, is a part of a investigation about the self-respect, the objective is to analyze the evolution change in the self respect and study the relations between the dimension of this and the scholastic efficiency. The test consists in different test about 503 people between 7-12 years old. Used a questionnaire made expressly for the investigation based in four dimensions, singularity, linking, power and pattern. The result shows the evolution character of self-respect. The strongest point of the dimension in all the ages are singularity and the linking and a little less sensation of power and the presence of models. Following the growing of these dimensions we could made the evolutive profile of the self respect. The multiple regression identify how forecast dimension of the scholastic the singularity in all the ages except between 10-11 years old that made the presence of the models and the sensation of power, that neither is on between 11-12 years old that it is replace for the linking.

Key words: Autoestime, singularité, lien, modèle, identité, conscience de moi-même, sécurité, conscience de groupe, individuel, relations interpersonnelle, famille, ami, responsabilité, flexibilité, concurrence, curiosité, décision, organisation, sens de faut, engagement, autocontrôle, initiative, leader, fidélité, amitié.

RÉSUMÉ: Ce travail, parte d'une recherche sur l'autoestime, a comme objectif analyser les changements évolutifs dans l'autoestime et étudier les relations entre les dimensions de cette-ci et le rendement scolaire. L'échantillon a été constitué par 503 individus de 7-12 ans. S'a employé une questionnaire construit formellement par la recherche basé en quatre dimensions, la singularité, la lien, le pouvoir et les modèles. Les resultats indiquent le caractère évolutif de l'autoestime. Les dimensions que plus points ont dans toutes les âgées sont la singularité et la lien et moins la sensation de pouvoir et le présence de modèles. En suivant le développement croissance de ces dimensions on peut elaborer le profil évolutif de l'autoestime. La regression multiple comme dimensions predicteurs du rendement, la singularité, dans toutes les âgées sous la bande de 10-11 ans que le fait la presence de modèles, et la sensation de pouvoir, que non plus est présent dans la bande de 11-12 ans qu'il est remplacé par la lien.

Mots clés: Self-respect, singularity, link, power, models, identity, conscience himself, security, conscience of group, individuality, interpersonal relation, family, friend, responsibility, flexibility, competence, curiosity, organization, sense of must, obligation, self-control, initiative, leadership, fidelity, friendly.

1. INTRODUCCIÓN

William James diferenció dos aspectos del yo, el yo conocedor que piensa y es agente de la conducta, y el sí mismo conocido, el mí. El conocimiento del mí es el conocimiento de todo lo que hemos sido o hemos hecho. Nos sirve para regular el comportamiento, es lo que denominamos autoconcepto. Con esta conciencia de lo que somos también se desarrolla un sentimiento de valor sobre nosotros mismos. Esta autovaloración es la autoestima, un sentimiento de sí mismo. La evaluación que el individuo realiza, de aprobación o desaprobación, y mantiene cotidianamente sobre sí (Coopersmith, 1967). Los juicios que la persona utiliza para describirse a sí mismo (González y Turón, 1994), o como la define Burnett (1999) la resultante de todos los sentimientos y creencias globales que la persona tiene de sí misma.

Vista así la autoestima, cobra importancia considerando el eximio lugar que tienen las relaciones interpersonales en la evolución de la personalidad. Sullivan (1953) centró su atención en el modo en que afecta al desarrollo la interacción con otras personas. En el desarrollo humano las distintas relaciones que los niños van estableciendo desde que nacen tienen un efecto sobre su propia evolución personal, estableciendo las distintas formas con las que se irán adaptando a su contexto. En cada etapa de su desarrollo hay personas que tienen influencia sobre él.

También la conciencia de sí mismo y la propia valoración pasan por distintas etapas. Los niños dedican la primera etapa a reconocerse a sí mismos. Este reconocimiento, como algo distinto de las demás personas y las cosas que lo rodean, llega a su punto culminante cuando conocen su propia imagen corporal, fenómeno que se produce hacia los dieciocho meses (Papalia y Wendkos, 1993) y los dos años (L'Écuyer, 1985). Después de reconocerse irán desarrollando un sentido propio sobre aquellas características que les sirven para identificarse. El sentido de identidad se construye ayudándose de las cosas propias, las posesiones, el contraste y la identificación con las personas que les rodean, el lenguaje y las comunicaciones con las personas con las que conviven. Durante este período los niños se conducen buscando la alabanza y la aprobación haciendo, sobre todo, aquello que más les gusta, la autoestima se manifiesta especialmente a través de sus comportamientos.

Alrededor de los cinco años, este período da paso a otro en el que las experiencias sociales, que crecen rápidamente, favorecen el desarrollo de nuevas percepciones. Aumentan las posibilidades de describirse a sí mismos y se enriquecen los contenidos con los que se describen. Durante esta etapa que transcurrirá hasta los doce años (L'Écuyer, 1989), aproximadamente, el comportamiento de los niños tiende a confirmar la imagen que los demás, y ellos mismos, tienen de sí mismos (Clemes, Bean, Clark, 1991). El concepto de lo que son y lo que quieren ser, el yo real y el ideal (Papalia, 1993) hacen que los niños actúen con coherencia hacia la imagen que tienen sobre ellos.

Se valoran y se aprueban, en esta valoración entran en juego los mensajes los modelos y las normas y deberes con los que han tenido contacto, tanto desde la

familia y la escuela, como del ambiente social, considerando también los medios de comunicación en el que están inmersos. La autoestima adquiere el papel de motor del comportamiento.

Si el autoconcepto es fruto de la comparación social (Hidalgo y Palacios, 1990), las relaciones interpersonales son la clave para su desarrollo, así mismo ocurre con la autoestima, primero es el ambiente familiar y después el escolar, los pilares que estructuran la dimensión social sobre la que se va formando la autoestima.

La autoestima vertebrata la interacción de los niños con su contexto, le ayuda a que sean independientes, responsables, emprendedores, influyentes y, sobre todo, a aceptar los fracasos, a superar las frustraciones como signo de madurez personal. Brugner (1994) habla de los niños resilientes con ocasión de un trabajo de Wener y Smith (1989) sobre los niños hawaianos. Los niños resilientes, con personalidades saludables tenían buen humor, afecto y flexibilidad, eran activos, responsables, cariñosos, dóciles y de trato agradable potenciaban respuestas positivas en los demás.

Así los niños con baja autoestima no tienen confianza en sí mismos, no se valoran y no aprecian sus talentos naturales, no les gusta afrontar situaciones nuevas que les provoquen ansiedad, hacen responsables de sus fracasos a los demás y, sobre todo, ante la falta de un criterio propio son muy influenciables.

La autoestima marca en el niño el sentido de sus relaciones personales, cuando el niño tiene mucha autoestima mantiene buenas relaciones con los demás, con ellas va afianzando y haciendo crecer su autoestima. Sin embargo, un niño con poca autoestima busca en los demás el apoyo que él mismo no se ofrece pero, al contrario de lo que le ocurre al niño con mucha autoestima, a éste las interacciones personales que lleva a cabo no aumentan su autoestima, sino que analizando las relaciones a través del prisma de su poca autovaloración termina interpretando a los demás por sus propios prejuicios. En realidad malinterpreta las atenciones de los demás juzgándolas por sus propios pensamientos devaluados hacia sí mismo. El resultado es que a este tipo de niños les cuesta bastante tener amigos.

El eje que vertebrata los diversos aspectos en los que se manifiesta el comportamiento, debido a la autoestima, es indudablemente social. El niño va desarrollando su vida sometido a multitud de reglas. Las normas constituyen un elemento esencial de la vida social, ésta puede entenderse como un conjunto de relaciones entre individuos gobernados por reglas (Delval, 1989). Así el niño va realizando un conjunto de reglas, sus propias reglas, junto a ellas adquiere valores, valores que comparte con los grupos en los que está inserto, todo ello, reglas, valores y costumbres le sirve, mediante el proceso cognitivo de regulación, para conducir su comportamiento. La utilidad que le reportan en las situaciones con las que se enfrenta, hará que vaya acentuando o abandonando las bases con las que se orienta. La confianza en sí mismo, ya sea por los resultados que le complacen, o por los esquemas que va construyendo con la información que procesa, va aumentando, haciendo que vaya estimando todo cuanto le mueve en su comportamiento, esta estima comienza centrándose en él mismo y le provoca un crecimiento en las interacciones, que siguen siendo una fuente para su aprendizaje como persona.

El poder de la comunicación verbal o no, se manifiesta con toda su fuerza en estas circunstancias. El mimetismo del niño sobre las actitudes y los sentimientos, hace que le sirvan de modelo las personas con las que convive, primero los padres y hermanos, luego serán otros niños y adultos cercanos a él para, posteriormente, fijarse en los profesores, así que la autoestima de estas personas también se proyecta sobre el niño para que éste construya la suya propia.

Los padres comunican a sus hijos equilibrio o ansiedad, las expectativas no alcanzadas o les dejarán que ellos construyan las propias, dependencia o independencia, frustración u optimismo, asertividad o incomunicación, la poca o mucha autoestima de los padres serán los primeros fundamentos con los que el niño tropieza para construir su propia autoestima. Entre los seis y los doce años esta influencia está compartida en el colegio con el maestro y, en el ambiente extracolegial, con los amigos, las demás personas y los medios de comunicación.

A medida que el niño aprende, aquellas circunstancias que producen estados positivos y negativos en el mundo, va integrando en su identidad personal esos modelos y esos conceptos (Scott y Powers, 1985) El niño procesa estos conocimientos, toma decisiones sobre las distintas relaciones que puede establecer y sobre los caminos que puede tomar.

El punto de partida para la interrelación puede situarse en lo que Scoott y Powers (1985) denominan estados de necesidades interpersonales: pertenencia, inclusión, amor, control y afecto que son, en primer lugar, un importante factor sobre las expectativas que forjamos sobre nosotros mismos y, en segundo lugar, esas expectativas se valoran como positivas o negativas formando parte de la compleja estructura que definimos como autoestima, que expresa la satisfacción del niño con las condiciones que se dan en su vida.

La autoestima emerge en el contexto del crecimiento psicosocial del niño como producto de las experiencias en las interacciones íntimas con aquellos con los que se relaciona cotidianamente. En el fusor donde el niño maneja la información que le permite tomar decisiones continuamente, la autoestima es un regulador continuo de las actitudes que el niño toma ante cada situación. Esta visión reguladora y compleja de la autoestima permite abordar su estudio, relacionándola con los estados de necesidades interpersonales, los motivos y los procesos que explican el comportamiento, para encontrar las huellas de la autoestima en las señas de identidad del niño.

La autoestima se conforma como una organización estructural compleja, para abordar su estudio partimos de ese presupuesto organizativo, buscando la relación con los estados de necesidades interpersonales, la continuidad entre la motivación de la conducta, el proceso que la explica y los comportamientos que se producen, como señas de identidad sobre la huella de un mayor o menor desarrollo de la autoestima.

Adoptamos el modelo que proponen Hemes, Bean y Clark (1991) porque tiene una estructura construida sobre cuatro aspectos, vinculación, singularidad, poder y pautas, que sintonizan bien con nuestra idea sobre la autoestima aunque, como

venimos insistiendo, con una visión más extensiva de ellos, sobre todo considerando su dimensión social.

En el primer aspecto, la vinculación, la contemplamos como la identificación del niño con un entorno humano localizado en un ambiente cultural determinado, la interrelación con la familia, los amigos, la preferencia por estar o no acompañado y el tipo de juegos, de grupo o solitarios, que le gustan más.

El segundo elemento, la singularidad, la hemos abordado como coincidencia con los logros de otros niños en el colegio, la curiosidad, la imaginación, el optimismo y la consideración que cree que los demás tienen de él, así como la atención que, debido a ello, han recibido.

El elemento poder está tratado desde la visión del liderazgo, la eficacia, la habilidad en el juego, la responsabilidad y la facilidad para superar la frustración, con ello buscamos el grado de autocontrol que el niño manifiesta.

Finalmente, las pautas, los modelos que sirven de referencia al niño, el sentido del orden, la toma de decisiones, la elección, el interés por lo nuevo, la obediencia, la aceptación del trabajo de los otros y la fantasía.

Una vez determinada la estructura sobre la que analizar la autoestima hay una serie de interrogantes que pueden afrontarse. ¿Qué aspectos de la autoestima son los que afectan más en cada etapa del desarrollo? ¿Cómo evoluciona la autoestima en general? ¿Qué papel tiene en el contexto escolar y en el rendimiento de los alumnos? ¿Qué características pueden observarse desde la variable de género? ¿Qué influencia puede detectarse en el desarrollo de la autoestima desde los contextos interculturales?...

Esta parte del estudio la dirigimos a analizar la evolución de la autoestima entre los siete y los doce años y la relación que mantiene con el rendimiento escolar, centrándonos para ello, dados los límites de edad que hemos establecido, en la Enseñanza Primaria.

2. METODOLOGÍA

La muestra, recogida durante los meses de mayo y junio del 2001, está compuesta por 503 niños procedentes de la Ciudad Autónoma de Ceuta y la comarca del Campo de Gibraltar, en un porcentaje del 39,6% y 60,4%, de uno y otro lugar respectivamente. Todos están comprendidos entre los siete y los doce años y realizan Enseñanza Primaria. El 44,2% son niñas y el 55,8% son niños.

El instrumento consta de 46 preguntas seleccionadas a través del estudio piloto de entre las 97 originales. Su estructura responde a las cuatro dimensiones que hemos tratado previamente, así la vinculación está compuesta por 14 preguntas, la singularidad por 12, las mismas que conforman la sensación de poder, terminando con nueve preguntas para el sentido de los modelos. Todo ello permite recoger la valoración de las situaciones a las que sometemos a los encuestados, a través de una escala con expresión numérica, entre el 1 y el 3 como valores menor y mayor respectivamente. Esta escala permite utilizar técnicas estadísticas paramétricas. La

fiabilidad del instrumento arroja un coeficiente de 0,9425 (Cronbach) que consideramos muy aceptable.

Hemos tratado los datos en una primera fase con la estadística descriptiva para determinar el comportamiento de la muestra, y en una segunda aplicamos la estadística multivariable, realizando análisis factoriales a cada una de las dimensiones de la estructura de la autoestima. Las matrices de componentes rotados permiten hacer un estudio cualitativo a través de los factores de cada dimensión que se ha filtrado desde cada período de edad comenzando por los siete años. Con ello logramos conocer en profundidad, tanto los elementos sobre los que se construye la autoestima como su propia evolución.

En la segunda parte del trabajo sometemos los datos de la muestra al análisis de regresión lineal, paso a paso, para identificar las variables que pueden permitir predecir los mejores rendimientos escolares. El rendimiento lo medimos con la asignación que los profesores hicieron de cada alumno a una de las tres categorías de malo, aceptable y bueno. Con ellas se han obtenido muestras para cada edad que contemplan una distribución normal de la variable rendimiento (Tabla 1).

TABLA 1

Prueba de normalidad. Kolmogorov-Smirnov				
	Edad	Estadist.	Gl.	Sig.
Rendimiento	7	,403	19	***
	8	,308	41	***
	9	,369	41	***
	10	,331	62	***
	11	,325	66	***
	12	,236	30	***

3. RESULTADOS

Singularidad

Al recurrir a las matrices de componentes rotados (Tabla 2) observamos que en todas las edades los análisis superan el 63% de la varianza explicada. Sobre estos datos hemos estudiado las variables que saturan a los factores en cada período, con ello profundizamos en las características que determinan la singularidad en cada edad y, en consecuencia, la aportación que hacen a la estructura de la autoestima.

El período de siete años viene saturado con variables que denotan el creciente descubrimiento de su singularidad, adquiere conciencia de sí mismo, va interiorizando impresiones y no le molesta ya que «*el maestro hable bien del trabajo de otro niño*», la seguridad del niño aumenta también y no le afecta que «*cambien las cosas en casa*», en las relaciones con los otros se atreve a «*contar chistes*». Las relaciones

con su familia toman un papel muy importante, se siente un miembro de su grupo familiar y le gusta que *«sus padres se fijen en él»*.

TABLA 2

Singularidad: Matrices de componentes rotados						
Variables	7 a.;	8 a.;	9 a.;	10 a.;	11a.;	12 a.;
	4 factores	6 factores	6 factores	5 factores	5 factores	5 factores
	75,9%	68,1%	69,4%	68%	63,3%	72,1%
	Varianza	Varianza	Varianza	Varianza	Varianza	Varianza
<i>Me gusta inventar cuentos fantásticos.</i>	,767 (2 ^º)*	,800 (4 ^º)				
<i>Cuento chistes.</i>	,721 (1 ^º)		,841 (3 ^º)			,845 (5 ^º)
<i>Si no me dicen lo que tengo que hacer, no lo hago.</i>		,826 (5 ^º)	,889 (5 ^º)	,764 (1 ^º)	,857 (4 ^º)	,874 (3 ^º)
<i>Me gusta presumir de mis cosas.</i>	,703 (4 ^º)	,603 (6 ^º)	,750 (3 ^º)	,726 (1 ^º)	,724 (2 ^º)	
<i>Cuando el maestro habla bien del trabajo de otro niño.</i>	,788 (1 ^º)	,803 (2 ^º)				,707 (4 ^º)
<i>Me gusta que cambien las cosas en mi casa.</i>	,844 (1 ^º)	,693 (6 ^º)		,816 (4 ^º)	,680 (5 ^º)	
<i>Soy muy curioso.</i>	,881 (3 ^º)	,849 (3 ^º)			,784 (2 ^º)	
<i>Mi maestro me hace caso.</i>	,896 (2 ^º)	,848 (1 ^º)	,773 (1 ^º)	,824 (2 ^º)	,854 (3 ^º)	,837 (1 ^º)
<i>Mis padres se fijan en mí.</i>	,702 (2 ^º)	,727 (1 ^º)	,805 (1 ^º)	,767 (2 ^º)	,832 (3 ^º)	,792 (1 ^º)
<i>Mis cosas son mejores que las de los demás.</i>		,704 (3 ^º)	,934 (6 ^º)	,742 (3 ^º)	,671 (1 ^º)	,874 (2 ^º)
<i>Estoy siempre alegre.</i>		,774 (2 ^º)	,895 (4 ^º)			
<i>Cuando otro niño se pone triste, yo también me pongo.</i>			,796 (2 ^º)	,829 (5 ^º)		,761 (2 ^º)

* El número entre paréntesis indica el orden del factor una vez rotada la matriz.

En la escuela su singularidad se acentúa si *«el maestro o la maestra le hace caso»*. Su inventiva se manifiesta con la creación de cuentos, además de una gran curiosidad. Los alumnos más regresivos saturan los factores de la singularidad que tienen relación con su expresión emocional. Un nivel bajo de singularidad lo manifiestan los niños con menos autocontrol, menos inhibidos, *«no están siempre alegres»* y los presuntuosos que les *«gusta presumir de sus cosas»*.

El período siguiente es el más alto en el grado de crecimiento de la singularidad, viene saturado en aquellos factores que la relacionan con los adultos, *«mi maestro me hace caso»*, *«mis padres se fijan en mí»*, son aspectos de los que se desprende la mayor importancia de los adultos, en general, a los ocho años. Una mayor conciencia del grupo al que pertenece en el colegio, aprueba sin menoscabar su propia estima cuando *«el maestro habla bien del trabajo de otro niño»*.

«Soy muy curioso» y *«mis cosas son mejores que las de los demás»* las relacionamos, en la óptica de la singularidad, con su gran interés por la propiedad, le gusta coleccionar cosas, y no es extraño que valore mucho sus pertenencias sin llegar a perder la prudencia. En sus cuentos fantásticos, que le gusta inventar, siempre hay un fondo de verdad porque va desechando la mentira.

Saturando los factores de la singularidad como obstáculos en su desarrollo está, precisamente, esta pérdida de prudencia, haciéndose presuntuoso y embarullado a la hora de hacer algunas tareas, «*si no me dicen bien lo que tengo que hacer, no lo hago*».

El niño de nueve años profundiza en las tendencias que adoptó a los ocho. Sin embargo, desde la singularidad es más individualista y responsable pero quiere ser tenido en cuenta, el mayor sentido de su individualidad le hace centrarse mucho más en sus tareas, hay que recordarle muchas de las cosas que rutinariamente debe hacer, pero aprecia que se lo digan porque son una señal de su lazo con la familia.

En la escuela pasa por el momento más interesado para aprender, la singularidad también crece sobre la consideración que percibe del maestro o la maestra. «*Cuento chistes*» y «*mis cosas son mejores que las de los demás*» son junto con «*estoy siempre alegre*» la expresión de un mayor grado de madurez y del gusto por relacionarse. Es en el momento de los juegos colectivos donde abundan los elementos organizativos. El mayor dominio de las cosas le hacen ser prudente y no presumido. La singularidad del niño de nueve años crece en la dirección del mayor interés que tiene por relacionarse.

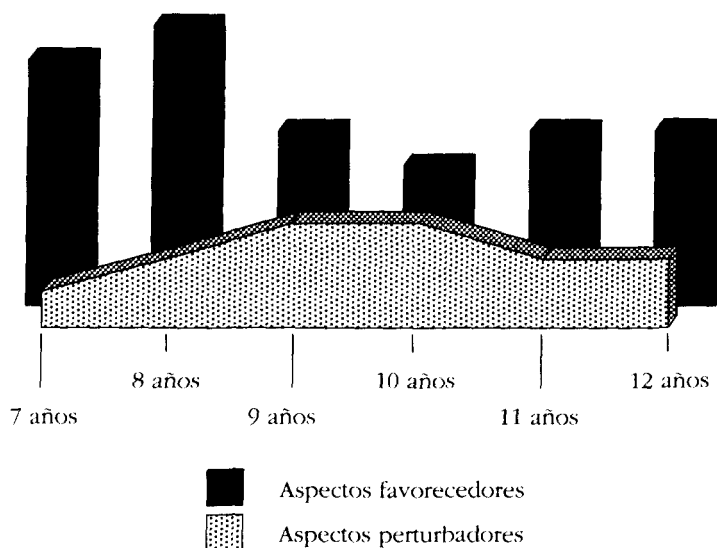
En el Gráfico 1 el punto de inflexión en la singularidad está en los diez años. Los aspectos que soportan la singularidad se desplazan en importancia con respecto al período anterior. Los niños, ya incipientes adolescentes, a los diez años se preocupan más por sus amigos, «su pandilla», que por sus padres y maestros que pasan a un segundo plano. Así mismo ocurre con las variables que anteriormente hemos venido detectando como primeros soportes de la singularidad, la atención hacia él, de maestros y padres, aparece en el segundo factor de menor peso en el análisis y, en el tercero y cuarto, el valor de sus cosas y el gusto porque cambien las cosas en su casa. La singularidad no se presenta como una conquista tan importante. El adolescente a los diez años ya ofrece una visión de lo que ha de ser. Ha adquirido una conciencia de la individualidad y de la de los demás, que permite que afloren elementos potenciales para las relaciones personales junto a incipientes rasgos de su personalidad futura.

En el punto contrario de falta de singularidad están las variables que denotan ausencia de curiosidad, sumisión a los deseos de los demás «*si no me dicen bien lo que tengo que hacer no lo hago*» pero, sobre todo la ausencia de conciencia de su propio ser, que expresa en la falta de expresión de emociones, «*si otro niño se pone triste, yo también me pongo triste*».

A los once años los rasgos de individualidad se definen más, el afán por discutir y sobre todo la inquietud y la curiosidad son formas intensas de su comportamiento. Precisamente estos rasgos determinan las dos primeras variables definidoras de la singularidad en este período, «*mis cosas son mejores que las de los demás*» y «*soy muy curioso*». Siente fuertes lazos sentimentales hacia su familia y aunque, como una afirmación de su singularidad y avance en su independencia, diga en algún momento que preferiría no tener que ir al colegio, aprecia que su maestro se preocupe de él.

GRÁFICO 1

Evolución de la singularidad



Los elementos que saturan los factores como signos representativos de menor nivel de singularidad están relacionados con el control emocional. Las fluctuaciones y los cambios de humor son corrientes en el adolescente de once años, sin embargo, en este caso es un indicador el predominio de una opinión contraria a estar siempre alegre.

A los doce años, que en el Gráfico 1 vemos al mismo nivel que en el período anterior, el adolescente tiene una conciencia de sí mismo que le lleva a considerar mucho la conciencia de los demás, por esta razón vuelven al primer factor las variables relativas al caso que le hacen el maestro y sus padres. Pero la singularidad de este adolescentes se forja con la relaciones interpersonales, por ello «*cuento chistes*» y la aceptación de «*el maestro habla bien del trabajo de otro*» explican su perfeccionamiento en la individualidad. En el lado contrario una pobre singularidad viene expresada con las variables: «*no me gusta contar cuentos fantásticos*» como falta de inventiva y creatividad o «*no soy muy curioso*», que son la prueba de ausencia de iniciativas y mayor aceptación de los rasgos de inmadurez que él mismo se reconoce.

Vinculación

El segundo pilar en la autoestima, siguiendo la jerarquía que hemos obtenido en el análisis, es la vinculación, también el período de siete años representa una mayor concentración de variables definidoras sobre este aspecto en la autoestima.

TABLA 3

Vinculación: Matrices de componentes rotados						
Variables	7 a.:	8 a.:	9 a.:	10 a.:	11a.:	12 a.:
	6 factores 87,8% Varianza	6 factores 62,7% Varianza	6 factores 67,6% Varianza	6 factores 63% Varianza	5 factores 65,2% Varianza	5 factores 80,9% Varianza
<i>Me gusta jugar con otros niños.</i>	,621 (1 ^o)	,734 (6 ^o)				
<i>Me siento incómodo en casa porque mi familia me molesta.</i>		,642 (1 ^o)	,749 (6 ^o)	,748 (3 ^o)		
<i>Me gusta salir con la familia.</i>	,867 (6 ^o)		,801 (1 ^o)	,806 (1 ^o)	,751 (4 ^o)	
<i>Prefiero ver la tele que jugar con mis amigos.</i>		,630 (1 ^o)	,826 (3 ^o)	,806 (4 ^o)		
<i>Me gusta contarle a mis padres todo lo del colegio.</i>	,932 (2 ^o)	,742 (3 ^o)				,734 (3 ^o)
<i>Me agrada que mis padres me hagan preguntas sobre mis cosas.</i>		,793 (5 ^o)	,792 (4 ^o)	,756 (4 ^o)		,912 (3 ^o)
<i>Solamente tengo uno o dos amigos.</i>		,691 (3 ^o)	,738 (3 ^o)		,797 (1 ^o)	,632 (4 ^o)
<i>Cuando un amigo se pelea conmigo.</i>	,916 (2 ^o)					
<i>Si en mi casa me dicen que soy diferente a los demás.</i>			,759 (2 ^o)			
<i>Me gustan los deportes que puedo practicar solo.</i>		,631 (2 ^o)	,787 (2 ^o)	,809 (2 ^o)		
<i>En el colegio paso mucho tiempo pensando en mis cosas.</i>	,929 (4 ^o)	,601 (2 ^o)			,708 (3 ^o)	,864 (5 ^o)
<i>En la clase me fijo en lo que hacen los otros chicos.</i>	,858 (5 ^o)	,644 (1 ^o)			,865 (5 ^o)	,951 (6 ^o)
<i>Me gusta ver cómo se hacen amigos los otros niños.</i>	,796 (1 ^o)		,800 (4 ^o)		,765 (3 ^o)	,721 (1 ^o)
<i>En mi casa tengo un juguete favorito que siempre está conmigo.</i>	,705 (3 ^o)	,642 (4 ^o)	,719 (5 ^o)	,676 (5 ^o)	,828 (4 ^o)	,906 (2 ^o)

* El número entre paréntesis indica el orden del factor una vez rotada la matriz.

El período de los siete años es un despertar creciente a la conciencia de sí mismo y de los demás. La conducta social se acentúa junto con los rasgos de un individualismo, al que ya anteriormente hemos aludido, que le hace volver la mirada hacia su familia, en la que acepta ya responsabilidades que le hacen sentirse como un miembro más pero hay mayor inclinación, vinculándose, hacia los otros niños con los que le gusta jugar, aunque su juego no tenga el celo en la organización de otros períodos. Las dos variables «*me gusta jugar con otros niños*» y «*me gusta ver cómo se hacen amigos los otros niños*», que aparece en el primer factor (Tabla 3) son un claro exponente de esta creciente necesidad en la vinculación con los otros, sus iguales, incluso la importancia que da a las peleas con sus amigos «*cuando un amigo se pelea*». La relación familiar se hace patente en «*me gusta contar a mis padres lo del colegio*» y especialmente, en «*me gusta salir con la familia*». Las reacciones a los siete años pivotan sobre los amigos de la familia y los factores de la vinculación como estructura de la autoestima así nos lo dejan notar.

Contrariamente a lo que hemos observado en la evolución de la singularidad (Gráfico 1), la vinculación es menos patente a los ocho años. Este período nos descubre un niño más maduro, más capaz de relacionarse con los adultos, como una prueba de su crecimiento. Sus interacciones con los otros son más serenas, casi reflexivas, dan paso a un mayor y más profundo desarrollo de su independencia. Le gusta afrontar otras cosas, menos preocupado de sí mismo, aunque, con más conciencia propia y de los demás. La vinculación tiene lazos fuertes con su familia con

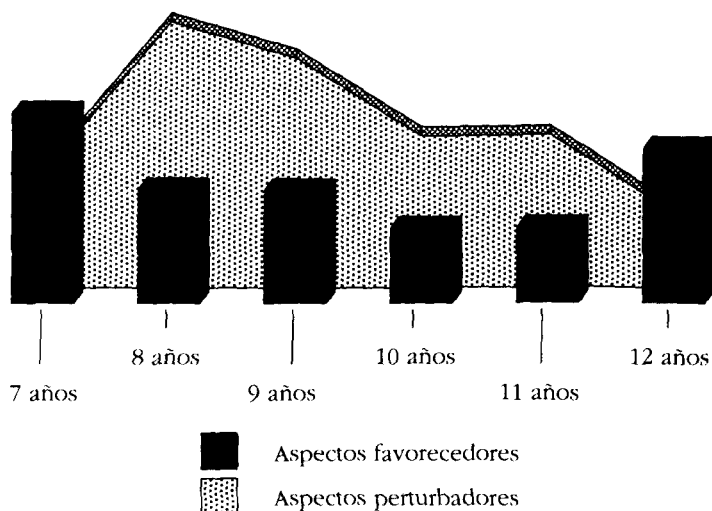
la que disfruta si se interesan por el y si le escuchan. Las dos variables que saturan positivamente el tercer y el quinto factor de la vinculación, en este período, «*me gusta contar a mis padres del colegio*» y «*me gusta que mis padres me pregunten*», junto a la única sobre los amigos, «*me gusta jugar con otros niños*», avalan esta disposición de los ocho años.

Las variables que podemos considerar como indicadoras de falta de vinculación son las relacionadas con la incomodidad en casa, «*mi familia me molesta*», o las que optan por la soledad frente a compartir su juegos con otros: «*prefiero la tele a jugar con otros niños*» o «*me gusta practicar deportes solo*».

El continuo de la vinculación a través de los períodos que estamos estudiando demuestra (Gráfico 2) que va en dirección inversa con respecto a la independencia. La identidad en los niños va desarrollándose gracias a esa posibilidad de distinguirse de los otros. Esa diferenciación comienza con el papel que él mismo va reconociendo en sus relaciones primero familiares y posteriormente con los amigos, y a medida que ambas van creciendo van articulando el complejo sentido de identidad que propicia la individualidad y la independencia. A los diez años la vinculación sigue estas líneas generales. Los vínculos con la familia, «*me gusta salir con la familia*», tienen una expresión más cercana (primer factor en el análisis, como puede observarse en la Tabla 3). El despertar a la adolescencia lo manifiesta con mayor seguridad en sí mismo. Los amigos tienen menor presencia en la vinculación, por esa razón la presencia de las variables que simbolizan esas relaciones saturan los factores señalando falta de vinculación.

GRÁFICO 2

Evolución de la vinculación



El adolescente de once años es más familiar que el que le precedió. La primera variable, *«me gusta salir con mi familia»*, satura el segundo factor, hay un acercamiento patente considerando las otras edades previas. Se vuelve más selectivo con las amistades, que no tienen por qué ser las del colegio o la vecindad, ahora busca afinidad. La otra variable representativa de esta situación, *«me gusta ver cómo se hacen amigos los otros niños»*, es un reflejo de una especial predisposición a observar ahora los detalles de quién puede ser su mejor amigo. Una independencia más presente le facilita la elección en este caso. Los aspectos menos favorecedores de la vinculación se relacionan con la soledad, *«paso el tiempo pensando mis cosas»* y *«prefiero practicar deportes solo»*.

El adolescente de doce años mejora en sus relaciones con los demás. El nivel de su independencia le permite considerar más a los otros lo que, definitivamente, produce una mejora en sus intercambios sociales. La vinculación viene sustentada por este giro hacia los otros, pasando a un plano menos prioritario la familia. Volvemos a detectar, por esta razón, una variable, *«me gusta ver cómo se hacen amigos los otros»*, representativa de la relación social en el primer factor y las alusivas a la familia en el tercer factor.

Modelos

La presencia de pautas o modelos es una condición necesaria para el desarrollo de la autoestima. A los siete años los niños demuestran seriedad para cualquier responsabilidad que se les asigna. El período infantil es sobre todo una etapa de ambigüedades y confusión (Hemes, Bean y Clark, 1991). En la comprensión de sí mismos y de los otros juega un gran papel la dinámica de evaluación que los niños hacen comparando sus destrezas y lo que son capaces de conseguir en relación con los demás.

La presencia de modelos a los siete años se presenta en nuestro análisis (Tabla 4) saturando factores en el eje de la responsabilidad y de la capacidad de cumplir las instrucciones que se le ofrecen. La mayor presencia de modelo ayuda al niño a cumplir estas instrucciones (primera variable significativa) y, también, le sirve para ser capaz de tomar decisiones cuando se encuentra ante un conjunto de acciones, *«si hay que hacer varias cosas elijo la más importante»*. En el panorama de las variables que definen la baja autoestima están la fijación en la manera única de hacer las cosas, *«me enfado si los demás no hacen las cosas como yo quiero»*, o la rigidez de *«me gusta que todas las cosas en perfectas»*, o bien la facilidad para contar mentiras propio de la falta de diferenciación entre la verdad y lo que no lo es, que es una consecuencia de la falta de modelos generada, además, por una relativa confusión entre la comprensión de sí mismo y de los otros. Este desconcierto debilita la posibilidad de aprobación por parte de los otros. Los modelos sin claridad no afloran y la consecuencia se constata en el nivel bajo que registra la autoestima.

Los ocho años son una etapa de mayor diversificación. En el ámbito de la presencia de pautas, ahora observamos a través de los resultados una caída en el grado

de esta presencia. Aunque a los ocho años los niños van ganando en madurez, simbolizada por un comportamiento más reflexivo, la compleja diferenciación que va marcando su crecimiento en todos los aspectos es también la causa de que los modelos no tengan la fijación suficiente como para influir definitivamente en sus acciones diarias, como va a ocurrir cuando tenga más años.

En la muestra se reflejan estas ganas de obtener respuestas a los interrogantes que le van asaltando. Al aumentar el bagaje de la experiencia afrontan con deseo las nuevas situaciones. La única variable que satura los factores como representativa de un buen nivel de autoestima está en esta línea «*me gusta hacer cosas nuevas*». Las que representan los aspectos más bajo de la autoestima tienen que ver con los elementos que impiden esta iniciativa de búsqueda o «*no me gusta tomar decisiones*» o «*me gusta que las cosas sean perfectas*».

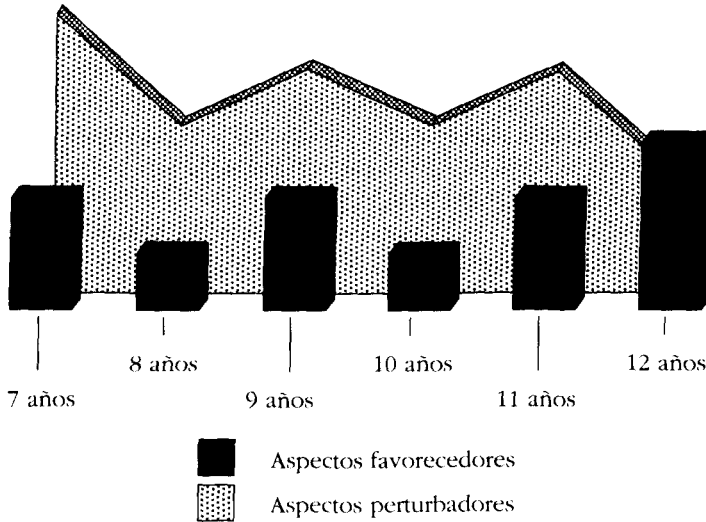
TABLA 4

Modelos: Matrices de componentes rotados						
Variables	7 a.:	8 a.:	9 a.:	10 a.:	11a.:	12 a.:
	4 factores 82,9% Varianza	4 factores 63,2% Varianza	4 factores 62,3% Varianza	3 factores 63% Varianza	4 factores 66,4% Varianza	4 factores 73,5% Varianza
<i>Cumplo las instrucciones que me dan.</i>	,718 (1 ^o)		,757 (1 ^o)		,711 (3 ^o)	,707 (2 ^o)
<i>Me gusta empezar otra tarea, aunque no haya terminado la que estaba haciendo.</i>			,747 (1 ^o)			
<i>Siempre tengo mis cosas por medio.</i>	,860 (2 ^o)		,727 (2 ^o)			,873 (1 ^o)
<i>No me gusta tener que tomar decisiones.</i>	,756 (3 ^o)	,768 (3 ^o)	,827 (2 ^o)		,784 (2 ^o)	
<i>Me enfado si los demás no hacen las cosas como yo.</i>	,850 (2 ^o)	,754 (1 ^o)		,769 (1 ^o)	,729 (1 ^o)	
<i>Cuando tengo que hacer varias cosas, sé elegir la más importante.</i>	,836 (3 ^o)		,774 (3 ^o)		,799 (1 ^o)	,944 (4 ^o)
<i>Me gusta que todas las cosas sean perfectas.</i>	,905 (1 ^o)	,768 (3 ^o)	,777 (3 ^o)	,784 (3 ^o)	,840 (1 ^o)	,766 (2 ^o)
<i>Me gusta contar mentiras.</i>	,949 (4 ^o)			,619 (1 ^o)	,912 (4 ^o)	
<i>Me gusta hacer cosas nuevas.</i>		,891 (4 ^o)		,567 (3 ^o)		,865 (3 ^o)

* El número entre paréntesis indica el orden del factor una vez rotada la matriz.

A los nueve años el sentido de la competencia se presenta como un rasgo distintivo, esta competencia se ve fortalecida por la mayor capacidad de comprensión de los otros, posible porque también crece en capacidad de comprensión emocional. Es el momento en el que la aprobación de los demás es más importante que cualquier gratificación concreta (Stassen y Thompson, 1997). En el análisis las variables que saturan los factores representativos de alta autoestima tienen esta proyección del sitio de los otros, «*cumplo las instrucciones que me dan*», y la capacidad de afrontar las acciones con la presencia de pautas que le permiten elegir y priorizar, «*si hay que hacer varias cosas elijo la más importante*». En el lado menos considerado de la autoestima están precisamente las representativas de todo lo contrario «*no me gusta tomar decisiones*» y «*me gusta empezar una tarea sin acabar otra*».

GRAFICO 3
 Evolución de la presencia de modelos



Los diez años son un período de inflexión en la presencia de pautas. A los diez años, en la puerta de la adolescencia, el niño empieza a introducirse en el mundo adulto. Se fija en lo que le parece justo e injusto.

Este aspecto le lleva a discutir con sus padres, a los que enfrenta con los ejemplos sociales que encuentra en los personajes que admira, y a los que está despertando y adoptándolos como pautas sociales. Su mayores pasiones son experimentarlo todo y sus amigos. En la muestra, la variable que satura los factores es precisamente la que señala su curiosidad, *«me gusta hacer cosas nuevas»*. Los elementos definidores de la baja autoestima se asocian con la visión de los otros, *«me enfado si los demás no hacen las cosas como yo quiero»*, y la rigidez personal, *«me gusta que todas las cosas sean perfectas»*.

A los once años los niños son más consciente de su estado de ánimo, tienen un fuerte sentido de la competición, les gusta desafiar, incluso pueden mostrarse en ocasiones algo intratables. El centro de la búsqueda de sí mismo está en los más mayores, sobre todo en los chicos que le superan en cuatro o cinco años, porque gozan de la libertad que aún a los once años ellos no han conquistado. Aquellos adolescentes van a influirles aunque en muchos aspectos, como los relacionados con los estudios, su familia sigue teniendo un peso muy importante. La presencia de pautas, como en las edades precedentes, demuestran en nuestro análisis un eje vertebrado entre la capacidad de cumplir instrucciones y la posibilidad de elegir entre varias opciones, porque el adolescente de once años toma muchas decisiones, decisiones que le ayudan a entrenarse en esta capacidad que más adelante tendrá

más importancia de prioridad, sobre todo porque van desarrollando la competencia en decidir tomando cada vez más aspectos y aprendiendo a considerar las implicaciones y las consecuencias a largo plazo de esas decisiones, lo que le darán el gradiente de madurez como característica de su entrada cuando llegue el momento en la adultez.

Las variables que denotan baja autoestima se localizan en las antípodas de lo que en este período el niño muestra, así *«no me gusta tomar decisiones»*, *«me gusta que las cosas sean perfectas»* y, finalmente, aquella que indica contradicción con su conciencia ética, *«me gusta contar mentiras»*.

Los chicos de doce años, en la primera fase de la adolescencia, complementan bien las influencias familiares y las de los amigos y aunque gustan de estar largos períodos en compañía de sus compañeros, los conflictos constituyen un elemento importante en la primera adolescencia, particularmente abonados por aspectos críticos como es, entre ellos, el seguimiento y el control de sus entradas y salidas. Cuando este adolescente de doce años se compara con sus compañeros más mayores valora que no disfruta de tanta libertad como aquéllos. Padres y amigos capitalizan la influencia en la presencia de pautas en su comportamiento. La organización tiene influencias positivas en él. Va desarrollando un sentido del deber que se ve reforzado por el tipo de presión que sus padres realizan sobre él.

Las variables que saturan los factores distinguen estas señales que caracterizan a estos adolescentes, *«si hay que hacer varias cosas elijo la más importante»*, *«me gusta hacer cosas nuevas»* y *«cumpló las instrucciones que me dan»*.

Los indicadores de baja autoestima se relacionan con el desorden, *«siempre tengo mis cosas por medio»*, la falta de realidad, *«me gusta contar mentiras»* y la ausencia de comprensión y flexibilidad para tomar conciencia de sí mismo, como la integración de los múltiples yo que la adolescencia trae consigo, *«me gusta que todas las cosas sean perfectas»*.

Poder

La sensación de poder es un eje de la autoestima, ayuda a los niños a crecer en la seguridad de sí mismos. Los conflictos familiares son la fuente en la que se generan las primeras sensaciones de dominio sobre situaciones y cosas. Los elementos que se han contemplado en este factor son las interrelaciones con los demás, entre los extremos de llevarse bien o imponer siempre el mando, la competencia o incompetencia para el juego o el deporte, los retos entre las tareas, el control emocional y la iniciativa. Los resultados (Tabla 5) nos presentan a los siete años una sensación de poder basada en la responsabilidad, *«soy capaz de levantarme a la hora que me proponga»* y *«siempre cumpro lo que prometo»*, que reflejan la seriedad consigo mismo, aceptando los compromisos. En familia es un elemento presto a colaborar con tareas caseras que instrumentaliza como conciencia de pertenecer al grupo familiar.

Los aspectos definidores de la baja autoestima se refieren a querer mandar siempre como *«jugando soy torpe»* o falta de control emocional, *«lloro fácilmente»*.

A los ocho años la conciencia de verse en roles diferentes también da paso a contemplarse en un proceso de integración que ayuda a que se perciban como son, pero con diversos papeles al mismo tiempo, aunque su nota más definitoria pueda ser una mayor diversificación. La diferencia con la edad anterior está en que ahora ve las cosas más en su contexto, más completas, más configuradas, esto, sin duda, le ayuda a emprender más acciones, acciones que generalmente tienen una vida corta. La mayor posibilidad de abarcar papeles, campos, situaciones, abre un mundo lleno de posibilidades cuya comprensión le sirve para su crecimiento psicosocial, aunque esta mayor ramificación de roles, también es natural que traiga consigo una menor sensación de seguridad, de dominio, en definitiva de poder, cosa que, por otra parte, se refleja en los resultados del análisis (Tabla 4). La sensación de poder con un nivel más bajo que a los siete años, se basa en el eje de la responsabilidad que les preocupa ahora más *«siempre cumplo lo que prometo»*. Los aspectos de baja autoestima se reflejan en la falta de compromiso consigo mismo, *«no soy capaz de levantarme a la hora que me propongo»*, o el exceso en *«siempre quiero ser el que manda»*.

TABLA 5

Poder: Matrices de componentes rotados						
Variables	7 a.:	8 a.:	9 a.:	10 a.:	11a.:	12 a.:
	4 factores 80,7% Varianza	4 factores 62,6% Varianza	4 factores 74% Varianza	3 factores 68% Varianza	4 factores 68,4% Varianza	4 factores 73,5% Varianza
<i>Siempre quiero ser el que manda.</i>	.828 (1 ^º)	.743 (3 ^º)	.924 (6 ^º)			.889 (1 ^º)
<i>Mis amigos no saben hacer nada.</i>	.780 (3 ^º)				.719 (2 ^º)	.861 (2 ^º)
<i>Prefero hacer lo que a mí me gusta.</i>	.757 (4 ^º)		.894 (2 ^º)		.815 (3 ^º)	
<i>Jugando soy torpe.</i>	.889 (2 ^º)	.747 (2 ^º)	.754 (1 ^º)	.786 (2 ^º)	.905 (4 ^º)	
<i>Soy capaz de levantarme a la hora que me proponga.</i>	.799 (2 ^º)		.922 (5 ^º)			.863 (4 ^º)
<i>Siempre cumplo lo que prometo.</i>	.902 (4 ^º)	.880 (4 ^º)	.825 (4 ^º)		.894 (5 ^º)	.820 (1 ^º)
<i>Me cuesta trabajo llamar a otros niños para jugar.</i>	.731 (2 ^º)		.902 (3 ^º)		.732 (2 ^º)	.713 (3 ^º)
<i>Lloro fácilmente.</i>	.832 (1 ^º)	.859 (1 ^º)	.739 (1 ^º)			.867 (5 ^º)
<i>Me enfado enseguida.</i>	.724 (1 ^º)			.850 (1 ^º)	.808 (3 ^º)	.834 (3 ^º)
<i>Los demás niños me dejan ser el jefe.</i>				.769 (3 ^º)	.735 (2 ^º)	
<i>Sé hacer las cosas pero no me salen bien.</i>	.845 (1 ^º)			.818 (5 ^º)	.822 (1 ^º)	

* El número entre paréntesis indica el orden del factor una vez rotada la matriz.

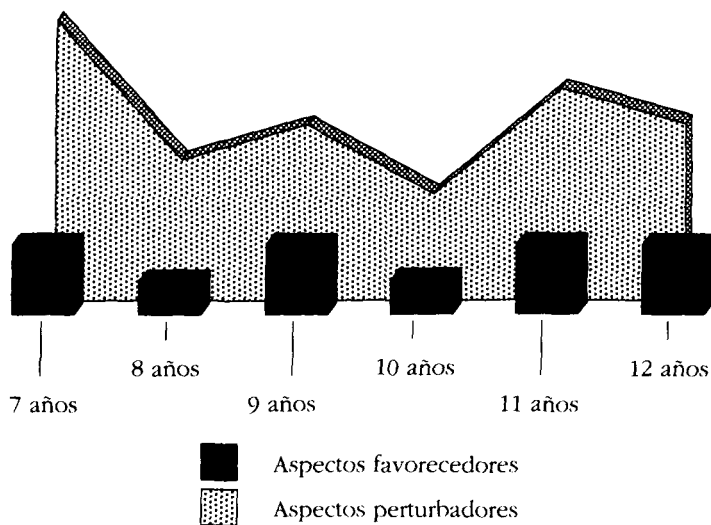
Uno de los aspectos que comienza a manifestarse más visiblemente a los nueve años es el mayor poder de apreciación sobre sí mismo y, sobre todo, de las otras personas. Le hace más crítico externa e internamente. El aumento de la capacidad de autorregularse le permite planificar pautas de actuación para las distintas situaciones en las que se puede encontrar que, además, busca para poner a prueba las habilidades que va aprendiendo y de las que tiene conciencia. Le gusta organizar

cosas y personas, en las propuestas a sus amigos pasará mucho tiempo con los aspectos formales de la organización. Los aspectos más destacados en el análisis de la muestra, que señalan los elementos positivos de la autoestima, pasan por considerar este férreo compromiso consigo mismo, «*soy capaz de levantarme a la hora que me proponga*», este compromiso se proyecta también en el ámbito interrelacional, «*siempre cumplo lo que prometo*». La sensación de poder conecta a los nueve años con esa apariencia de seguridad en sí mismo e independencia. La ausencia de niveles adecuados de autoestima se asocia con la incapacidad o falta de iniciativa para conectar con sus iguales, «*me cuesta trabajo llamar a otros niños para jugar*». El exceso en la expresión de poder, muestra de poca presencia de poder, «*siempre quiero ser el que manda*», o el poco control emocional, «*lloro fácilmente*», son aspectos que van en la dirección opuesta que señala el desarrollo psicosocial.

A los diez años los niños presentan diversificaciones evolutivas menos ramificadas, como ocurría a los ocho años, sin embargo, esto es así porque su mayor capacidad cognitiva le permite integrar más aspectos, ahora se ve a sí mismo capaz de responder a muchos niveles distintos sin perder la perspectiva propia. Hay dos campos que predominan sobre los demás, como elemento sustancial de sus preocupaciones y medios para proyectar sus intereses, por un lado su familia con la que se halla más vinculado, por otro los amigos con los que ha ido aumentando las relaciones de dependencia. Este dualismo, muestra de la ambigüedad en su comportamiento interrelacional, es también una muestra de la reflexión sobre sí y sobre los demás, que lo presenta como si estuviese más proyectado hacia lo externo que

GRÁFICO 4

Evolución de la sensación de poder



hacia sí. Y así parece ser, salvo que no lo interpretamos como un abandono de la propia conciencia de sí misma sino de la necesidad, como entrada en la adolescencia, de mayor referencia en lo que le rodea, en este caso sus amigos para afianzar su propio crecimiento personal. En el estudio de la muestra se refleja menor nivel de presencia de poder, con respecto a los nueve años, y la variable que satura el factor relativo al liderazgo, que el niño ejerce sobre sus propios compañeros, *«los demás niños me dejan ser el jefe»*. Los aspectos menos valorados en la autoestima tienen que ver con el descontrol emocional, precisamente con sus amigos, *«me enfado enseguida»*, o, *«siempre quiero ser el que manda»*, como reflejo de falta de habilidad para manejar las interrelaciones.

A los once años comienzan a reflejarse los esfuerzos que durante la etapa primaria ha ido realizando; la amistad pasa a ser un elemento definidor de las interrelaciones personales de los niños. La amistad, en este período, es un hecho conscientemente planificado, a los once años los amigos no son el resultado de la convivencia, en la vecindad o en el colegio. Los amigos pierden este carácter azaroso para ser compañeros que tienen la misma forma de ser, o muy comprensivos. Es el momento del mejor amigo. Pueden percibir a sus amigos de formas psicológicamente más elaboradas porque tienen una comprensión de sí mismos más profunda y matizada (Parker y Gottman, 1989).

La fidelidad en el compromiso que preside la amistad destaca, en primer lugar, el compromiso, *«siempre cumplo lo que prometo»*. Esta señal de seguimiento fiel a la amistad es definidora del afianzamiento de sí mismo. La autoestima crecerá en este período con esta presencia equilibrándose asimismo con otro pilar, *«los demás me dejan ser el jefe»*, que no interpretamos, en este caso, como la posibilidad de liderar, sino como la constatación de correspondencia a la fidelidad en la amistad. La consideración que el niño percibe de los demás con los que se relaciona, en este caso sus amigos.

Los aspectos negativos para la autoestima tienen que ver con estos dos elementos que hemos señalado. Así la desconsideración o la ignorancia hacia las aspiraciones y habilidades de los otros, *«siempre quiero ser el que manda»*, *«prefiero hacer lo que a mí me gusta»*, la falta de control, *«me enfado enseguida»*, incluso la conciencia de ausencia de poder, *«sé hacer las cosas pero no me salen bien»*, o, *«jugando soy torpe»*.

Los doce años son, como adolescencia, un cambio muy importante, energía y decisión y, sobre todo, una gran curiosidad que dinamiza su gran afán emprendedor. Ahora propondrá a sus amigos multitud de proyectos que él intenta liderar. La amistad continúa por el camino de la vinculación haciendo lazos más fuertes, más intensos y más íntimos. Las contradicciones del año anterior empiezan a ser menos virulentas, le gusta explicar sus decisiones y tiene más control sobre sus emociones. En el análisis observamos esa tendencia a aumentar la presencia de poder construido sobre el eje de la amistad y la responsabilidad, *«siempre cumplo lo que prometo»*, y, *«soy capaz de levantarme a la hora que me proponga»*. Esta conciencia de control sobre sus acciones y, especialmente, de aquellas que involucran a los

demás contrastan con las que señala el análisis, las variables definidoras de escasa o nula presencia de poder, «*mis amigos no saben hacer nada*», y, «*siempre quiero ser el que manda*».

El rendimiento

Con el objeto de identificar las variables que pueden permitir predecir mejores rendimientos realizamos un análisis de regresión lineal paso a paso, cuyos resultados vienen recogidos en la Tabla 5.

TABLA 6

Análisis de regresión múltiple lineal para variables de la autoestima predictoras del rendimiento en función de la edad										
	R	R ²	R ² Correg.	Error Típico	B	Error Típico	Constante	Beta	T	Sign.
7-8 años										
<i>El maestro habla bien del trabajo de otro niño.</i>	,545	,297	,258	,52	,404	,112	4,703	,583	3,624	,002
<i>Me enfado enseguida.</i>	,750	,562	,511	,42	,428	,133	2,214	,516	3,210	,005
8-9 años										
<i>El maestro habla bien del trabajo de otro niño.</i>	,432	,186	,161	,52	,290	,087	7,353	,448	3,340	,002
<i>Me enfado enseguida.</i>	,570	,325	,282	,48	,409	,109	3,760	,567	3,770	,001
<i>En clase me fijo en lo que hacen otros.</i>	,650	,423	,365	,45	-,242	,095	4,592	-,337	-2,556	,016
<i>Soy muy curioso.</i>	,715	,511	,444	,42	-,246	,108	5,410	-,339	-2,286	,030
9-10 años										
<i>Si no me dicen bien lo que tengo que hacer, no lo hago.</i>	,370	,137	,116	,56	-,481	,149	11,085	-,468	-3,234	0,02
<i>Me enfado enseguida.</i>	,486	,236	,198	,54	,274	,120	8,690	,329	2,275	0,28
10-11 años										
<i>Prefiero hacer lo que a mí me gusta.</i>	,371	,137	,123	,59	,346	,103	5,392	,360	3,341	,001
<i>Me cuesta trabajo llamar a otros niños para jugar.</i>	,486	,238	,213	,56	-,296	,095	6,337	-,337	-3,129	,003
<i>Me gusta contar mentiras.</i>	,564	,318	,284	,53	-,262	,100	6,971	-,283	-2,627	,011
11-12 años										
<i>Cuento chistes.</i>	,337	,114	,093	,67	-,393	,150	8,547	-,363	-2,624	,012
<i>Me gusta jugar con...</i>	,448	,201	,163	,64	-,463	,218	2,729	-,297	2,145	,038

Como cabe observar en la tabla citada, las cuatro dimensiones que hemos utilizado como predictoras resultan estadísticamente significativas para los rangos de edad que abarca la muestra aunque con diversos matices que conviene destacar.

La singularidad es incluida en la ecuación de regresión en las edades de 7, 8, 9, 11 y 12, pero no a los 10 años. El orden de inclusión de las dimensiones en la ecuación de regresión se mantiene estable en todas las edades, excepto a los 10-11 años, que no es incluida. El poder se incluye en la ecuación de regresión en las edades de 7-8, 8-9, 9-10 y 10-11, no está incluido en los 11-12 años. El orden de inclusión es el segundo hasta los 10-11 años, que es el primero. La presencia de modelos

está incluida sólo en el tramo de 10-11 años y la vinculación lo es en el de 11-12 años.

En el período de 7-8 años, considerando el orden de las variables que se incluyen, aparece en primer lugar la variable «*si el maestro habla bien de otro niño*», representa un aspecto positivo de la autoestima y consultando, además, su coeficiente de correlación (Tabla 7) indica una correlación positiva, aunque con un valor bajo. La segunda variable en el orden de inclusión correlaciona positivamente con el rendimiento y, según se aprecia en la misma tabla el valor de la asociación es mayor.

TABLA 7

Correlaciones de las variables de la autoestima predictoras del rendimiento en función de la edad					
	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
<i>El maestro habla bien del trabajo de otro niño.</i>	,055	,314			
<i>Me enfado enseguida.</i>	,284	,120	,070		
<i>Prefiero hacer lo que a mí me gusta.</i>				,211**	
<i>Me cuesta trabajo llamar a otros niños para jugar.</i>				-,045	
<i>En clase me fijo en lo que hacen otros.</i>		-,262			
<i>Si no me dicen bien lo tengo que hacer, no lo hago.</i>			-,137		
<i>Soy muy curioso.</i>		,039			
<i>Cuento chistes.</i>					,309
<i>Me gusta contar mentiras.</i>				-,204	
<i>Me gusta jugar con...</i>					,418

En el tramo de 8 a 9 años la primera variable coincide con la misma de los 7-8 años, aunque el coeficiente es mayor en este caso (Tabla 7) y lo mismo ocurre con la segunda variable en orden de inclusión que junto a «*soy muy curioso*», son correlaciones positivas. La variable incluida en tercer lugar tiene signo negativo.

El período siguiente, 9-10 años, incluye dos variables en primer lugar la correspondiente a la dimensión singularidad y, en segundo lugar, se repite como en los anteriores tramos la dimensión de sensación de poder aunque, en ambos casos, la correlación con el rendimiento es negativa.

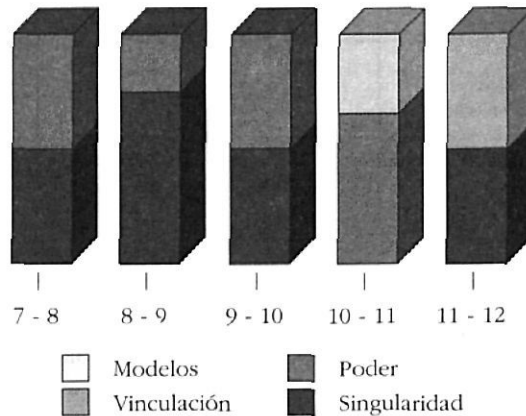
A los 10-11 años el análisis de regresión nos ofrece dos aspectos singulares con respecto a lo que se viene observando en los períodos anteriores. La presencia, como ya apuntamos en el estudio evolutivo, de las relaciones de amistad y, sobre todo, el cambio que reflejan sus procesos de desarrollo, son los elementos que, junto a la aparición de la dimensión de la presencia de modelos, contrastan con la línea de continuidad de la singularidad que se ha mantenido como predictor hasta los 10-11 años. El orden de inclusión y los datos de la tabla de correlaciones (Tabla 7) explican que la predicción es mejor cuando la sensación de poder tiene presencia y no es favorable cuando, tanto el poder como la presencia de modelos indican grados de ausencia en la autoestima.

El último tramo acentúa de nuevo la singularidad, en primer lugar, y trae, por primera vez, la vinculación, aunque no fue incluida anteriormente. La vinculación presenta la correlación más alta de todas las variables incluidas. La singularidad representada en la variable «*cuento chistes*» e incluida en primer lugar tiene un coeficiente de correlación con el rendimiento de valor negativo.

Considerando los distintos períodos, tal y como se recoge en el Gráfico 5, la dimensión de la autoestima con mayor poder de predicción sobre el rendimiento entre las edades de 7 a 12 años son la singularidad, que está ausente en el período de 10-11 años y, también, la sensación de poder que, así mismo, no se encuentra en el período 11-12 años. La presencia de modelos tiene valor predictivo en el período de 10-11 años y la vinculación en el de 11-12 años.

GRÁFICO 5

Dimensiones predictoras



4. CONCLUSIONES

La autoestima se basa en aspectos diversos en cada uno de los períodos estudiados. La dimensión que aporta más elementos en cada tramo de edad es la singularidad, en segundo lugar es la vinculación, ambas proporcionan los soportes más sólidos de la autoestima. Las dimensiones de sensación de poder y presencia de modelos aportan menos elementos en todos los períodos a la autoestima, sin embargo, evolucionan en sentido contrario a las dos dimensiones más representativas, la presencia más notable se da en el período 11-12 años (Gráfico 6).

La evolución de la autoestima a través de las dimensiones que conforman su estructura sigue las siguientes pautas:

- La singularidad parte a los siete años basándose en la conciencia de sí mismo y las relaciones familiares hasta los doce años que se construye con las relaciones interpersonales (Tabla 8).

- La vinculación crece apoyándose en la familia a partir de los siete años para desembocar en los amigos a los doce (Tabla 8).
- La presencia de modelos presenta un patrón singular en cada periodo, el primero está simbolizado por la responsabilidad y el de los doce años por la organización y el sentido del deber (Tabla 8).
- La sensación de poder también tiene facetas singulares en cada tramo de edad. Comienza con la aceptación del compromiso para culminar a los doce años con la amistad y la responsabilidad (Tabla 8).
- El perfil evolutivo de la autoestima es una referencia para tomar decisiones, en el ámbito de la intervención psicopedagógica, destinadas a fortalecer la autoestima de los sujetos en la enseñanza primaria.

GRÁFICO 6

Evolución de la autoestima

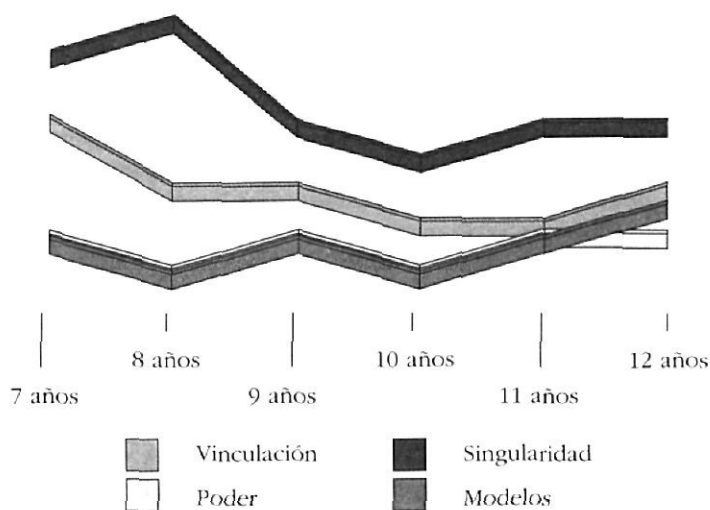


TABLA 8

Perfil de la autoestima por tramos de edad				
Año	Singularidad	Vinculación	Modelos	Poder
7	Conciencia de sí mismo. Seguridad. Relaciones con la familia.	Familia Relaciones con los amigos	Responsabilidad	Compromiso
8	Relaciones con los adultos. Conciencia de grupo.	Familia Escuela	Flexibilidad	Responsabilidad
9	Afirmación de la individualidad. Mayor interés por relacionarse.	Familia	Competencia	Autorregulación Iniciativa
10	Relaciones con los amigos.	Familia	Curiosidad	Liderazgo
11	Acentuación de la individualidad.	Familia	Decisión	Fidelidad Compromiso
12	Las relaciones interpersonales.	Los amigos	Organización Sentido del deber	Amistad Responsabilidad

Con respecto al rendimiento escolar hemos comprobado que también la singularidad es una de las dimensiones que mejor lo predice, sin embargo, así como la otra dimensión que explica mejor la estructura de la autoestima es la vinculación, cuando se trata de predecir el rendimiento es la sensación de poder la que ocupa este lugar. La presencia de modelos y la vinculación son predictoras en los períodos de 10-11 y 11-12 respectivamente.

5. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Las acciones de los niños en el campo de la autoestima están dirigidas a definirse en relación con el contraste que suponen los otros que son significativos para ellos. Se trata de la búsqueda del individuo que mejor les va, para ello van experimentando modelos que les resulten verdaderamente auténticos.

El desarrollo se lleva a cabo entre confusiones y contradicciones que les permitirán ensayar para descubrirse a sí mismos, una vez que se enfrentan con estos hallazgos propios estarán, al final del proceso, en la adolescencia, dispuestos para emprender la aventura de la exploración sobre los propios conocimientos, para elegir los más auténticos, posibles e ideales dentro de ese complejo sistema en el que fundamentan su realidad.

En el campo educativo se nos plantean una serie de cuestiones que giran alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo fomentar en los niños la búsqueda de los aspectos más auténticos de sí mismos que favorezcan el crecimiento personal? ¿Cómo promover normas personales interiorizadas más que impuestas? ¿Cómo favorecer el desarrollo de competencias para adoptar actitudes y fomentar valores elegidos entre los distintos y variados modelos a los que se ven sometidos? ¿Cómo

provocar la indagación personal en las dimensiones que coadyuvan al crecimiento de la autoestima en los niños?

Las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio y, sobre todo, el perfil evolutivo de la autoestima, indican la dirección en la que podemos marchar para responder a las preguntas planteadas. El papel de la interacción familiar en el crecimiento de la autoestima ha sido investigado en los últimos años. Una estrategia ha sido examinar el *status* de identidad en relación con las tipologías familiares, en las que pueden definirse distintos estilos de crianza (Elder, 1962): democrático, autocrático, permisivo. Los primeros promueven una identidad abierta y adecuada, los autocráticos identidades cerradas y reducidas y, finalmente, los padres permisivos tienden a producir identidades difusas.

Desde la teoría del apego, el «apego seguro» permite al niño explorar y desarrollar un sentimiento separado del yo (Ainsworth y cols., 1978; Mahler y cols. 1975) así que es más probable que promueva el logro de la identidad y de la individualización y, por el contrario, los padres que tienden a alienar a sus hijos provocarán en ellos una identidad confusa (Marcial, 1980).

El distanciamiento de los padres, sobre todo cognitivamente, permite a los niños, al mismo tiempo que interiorizan la propia experiencia, avanzar en su independencia. Los padres que responden a preguntas y autorizan las peticiones de sus hijos, en vez de oponerse a responder a las cuestiones planteadas por los mismos, favorecen el distanciamiento adaptativo y la independización (Sigel, 1984).

En resumen, sumándonos a estos hallazgos, la familia proporciona, a través de la vinculación, una base segura desde la que indagar otras opciones que están fuera de ella. Sería, por lo tanto, aconsejable diseñar contextos informales en los que se den situaciones ricas de interacción, y en los que se pongan en juego los aspectos promovidos en programas formales, que estén en sintonía con las peculiaridades de cada dimensión en los tramos de edad correspondientes. Y, como queda demostrado, la presencia, colaboración e interacción familiar es, necesariamente, imprescindible. Un objetivo prioritario tiene que ser siempre, en los casos que proceda, mejorar las relaciones familiares:

- Afianzando la seguridad de pertenencia al grupo familiar.
- Desarrollando la conciencia de sí mismos colaborando en empresas familiares comunes.
- Estableciendo bien los papeles de cada miembro familiar.
- Adoptando marcos de actuación claros y bien organizados.

Desde estas plataformas, que representan las familias, los niños pueden proyectarse hacia las relaciones con otros adultos y con sus amigos, así que habrá que tener en cuenta:

- Que los niños tienen ideas propias que pueden expresar para que ellos mismos comprueben su utilidad o no.
- Que hay que ofrecerles marcos para que puedan expresarlas y, en su caso, realizarlas sobre todo a su modo.

- Estar atentos para destacar sus cualidades y cómo van cambiando.
- Que sean conscientes de sus actos y cómo contribuyen con ellos a los acontecimientos que ocurren a su alrededor.
- Que vayan teniendo conciencia de sus reacciones emocionales y de sus sentimientos.
- Que hay que ofrecerles alternativas para que puedan decidir y comprender que pueden encontrar nuevos modos de afrontar las situaciones.
- Darles oportunidades para comprobar que son capaces de hacer cosas y que pueden influir sobre otros.
- Facilitarles el establecimiento de compromisos proporcionando la posibilidad de comprobar las consecuencias del incumplimiento de los mismos.
- Ofrecerles ayuda para establecer objetivos alcanzables.
- Presentarles modelos coherentes que ellos pueden imitar.

Los niveles más altos de autoestima los obtienen los niños que actúan competentemente en contextos, dominios, que son importantes para ellos. Los programas de intervención deben contemplar que los niños puedan identificar y valorar áreas de competencia, así tendrán más oportunidades para desarrollar mejor su autoestima.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M. D.; BLEHAR, M.; WATERS, E. and WALL, E. (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- ÁLVAREZ MIRANDA, B. y PÉREZ DÍAZ, V. (1998): La familia en el sistema de bienestar español. Una reflexión general y una discusión empírica, *Papeles de Economía Española*, nº 77. Fundación de las Cajas de Ahorros Confederadas. Madrid.
- ABOUD, F. (1987): The development of ethnic self-identification and attitudes. En J. S. PHINNEY y M. J. ROTHERANS (eds.): *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park S. A. Sage.
- BANDURA, A. (1989): Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The psychologist: Bulletin of the British Psychological society*, 2, 411-424.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya.
- BROC, M. A. (2000): Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de cuarto de educación secundaria obligatoria, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 1, 119-146.
- BROOKS-GUNN, J. and PETERSON, A. (1983): *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*. New York, Plenum Press.
- BRUGUER, J. V. (1994): Keys to survival: Highlights in Resilience Research, *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3 (2), 6-10.
- BURNETT, P. (1994): Self-concept and self-esteem in elementary school children, *Psychology in the schools*, 31 (2), 167-171.
- COLEMAN, J. S. y HITSSEN, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self esteem*. San Francisco, Freeman.
- DILLON, W. R. y GOLDSTEIN, M. (1984): *Multivariate analysis. Method and applications*. New York, John Wiley X Sons.
- DUNN, J. (1993): *Young Children's close relationships. Beyond attachment*. Newbury Park, C.A. Sage.
- ELDER, G. H. (1962): Sociocultural variations in the child-rearing relationship, *Sociometry*, 25, 241-262.
- ERIKSON, E. H. (1971): *Identidad, juventud y crisis*. Barcelona, Paidós.
- BECKER, Gary S. y MURPHY, Kevin M. (1998): La familia y el Estado, *Papeles para la economía*, nº 77. Madrid, Confederación de Cajas de Ahorros.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (1998): *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid, Pirámide, pp. 215-224.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURON, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona, EUNSA.
- GOTTLIEB, B. H. (1983): *Social support strategies*. Beverly Hills, Sage.
- HEMES, H.; BEAN R. y CLARK, A. (1991): *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, Debate.
- HIDALGO, V. y PALACIOS, P. (1990): Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. En J. PALACIOS, A. MARCHESI y A. COLL, *Desarrollo psicológico y educación*, V. I. Madrid, Alianza Editorial.
- HILL, J. (1983): Early Adolescence: A research agenda, *Journal of Early Adolescence*, 3, 1-21.
- HITRLOCK, E. (1961): *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires, Paidós.
- HOFFMAN, M. L. (1980): Adolescent morality in development perspective. En J. ADELSON (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley Interscience.

- LAUFER, M. y LAUFER, E. (1988): *Adolescencia y crisis de desarrollo*. Publicaciones Médicas. Barcelona.
- L'ÉCUYER, R. (1985): *El concepto de sí mismo*. Barcelona, Oikos-Tau.
- LÓPEZ FRANCO, E. (1984): Autoconcepto y desarrollo personal, *Revista crítica*, 292, 22-23, Madrid.
- MACGOBY, E. E. and MARTIN, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. HETHERINGTON (ed.). P. H. MUSSEN (Series ed.): *Handbook of child psychology*, vol. 4. *Socialization, personality and social development*. New York, John Wiley.
- MALBER, M. S.; PINE, E. and BERIVITKN, A. (1975): *The psychological birth of the human infant*. New York, Basic Books.
- MARCÍA, J. E. (1980): Identity in adolescence. En J. ADELSON (ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley, pp. 159-177.
- MARSH, H. W. (1986): Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- MATEOS CLAROS, F. (1998): Los valores en los jóvenes del Estrecho de Gibraltar. En *Educación multicultural para la paz*. Sevilla, Algaida.
- (1999): Evolución de los valores sociales en los adolescentes, *Revista de Humanidades*. Sevilla, UNED.
- MCCARTHY, J. and HOGE, D. (1982): Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem, *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- MÚÑIZ FERNÁNDEZ, Z. F. (1994): *Teoría clásica de los tests*. Madrid, Pirámide.
- NEISSER, U. (1976): *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, Freeman.
- NOAM, G. G.; KOHLBERG, L. and SNAREY, J. (1983): Steps toward a model of the self. En B. LEE, and G. G. NOAM (eds.): *Developmental approaches to the self*. New York, Plenum Press.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996): Procesos motivacionales y aprendizaje. En GONZÁLEZ-PIENDA, ESCORIZA NIETO y otros: *Psicología de la instrucción*, vol. II. Barcelona, EUB.
- PAPALIA, D. E. y WENDKOS OLDS, S. (1993): *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá, MacGraw Hill Interamericana, S. A.
- SCOTT, M. D. y POWERS, Swg. (1985): *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid, Narcea.
- SERRA, E. y GÓMEZ, L. (1995): Sucesos vitales en la adolescencia. En A. DOSIL, (dir.): *Adolescencia y juventud*. Serie: Padres y Educadores. Madrid, Hércules, pp. 180-195.
- SIGEL, L. E. (1984): Reflections on action theory and distancing theory, *Human Development*, 27, 188-193.
- STASSEN BERGER, K. y THOMPSON, R. A. (1997): *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid, Editorial Médica, Panamericana.
- SULLIVAN, H. S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. New York. Norton. Citado por DOUGLAS C. KIMMEL e IRVING B. WEINER (1998): *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona, Ariel Psicología, p. 41.
- ZACARÉS, J. y SERRA, E. (1998): *La madurez personal: perspectiva desde la psicología*. Pirámide, Madrid.