



Revista de Investigación Educativa

ISSN: 0212-4068

rie@um.es

Asociación Interuniversitaria de Investigación  
Pedagógica  
España

Mérida, Rosario; Serrano, Antonio; Tabernero, Carmen  
Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia  
Revista de Investigación Educativa, vol. 33, núm. 1, enero-julio, 2015, pp. 149-162  
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283332966014>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia**

## **Design and validation of a questionnaire for children's self-esteem assessment**

Rosario Mérida, Antonio Serrano y Carmen Tabernero

Universidad de Córdoba

### **Resumen**

*El objetivo del presente estudio ha sido diseñar y analizar la validez de contenido y comprensión de un instrumento para evaluar la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad. La validación de contenido se ha llevado a cabo a través del acuerdo y consenso de nueve expertos mediante la técnica Delphi y la validez de comprensión determinada por la aplicación del cuestionario a una muestra de 241 escolares de entre tres y siete años de edad. Los datos iniciales recogidos a través de la técnica Delphi aportaron algunas modificaciones realizadas por los jueces expertos. Se depuró el cuestionario en 18 ítems que mostraron ajustes adecuados tanto de validez de comprensión como de contenido. El análisis factorial confirmatorio realizado mostró cuatro dimensiones en la autoestima infantil: corporal, académica, socio-afectiva y familiar.*

*Palabras clave:* autoestima; estudio psicométrico, instrumento de evaluación, educación de la infancia.

### **Abstract**

*The aim of this study was to design and analyse the validity of content and comprehension of an instrument to assess childhood self-esteem in boys and girls with an age range of three to*

---

**Correspondencia:** Rosario Mérida, Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Avda. San Alberto Magno s/n, 14071-Córdoba. E-mail: ed1meser@uco.es

*seven. First, the content was validated through the agreement and consensus of nine experts using the Delphi method, while comprehension was validated by testing a sample on 241 school children between the ages of three and seven. The initial data collected by means of the Delphi method contributed to some modifications made by expert judges. The questionnaire was refined to 18 items which exhibited appropriate adjustments with regard to both comprehension and content validity. The confirmatory factor analysis accomplished, confirmed four dimensions to childhood self-esteem: physical, academic, socio-emotional and family.*

**Keywords:** self-esteem, psychometric study, assessment instrument, children's education.

### **Planteamiento del problema**

El propósito de este trabajo es crear un instrumento que mida de forma válida y fiable la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad, partiendo de un modelo multidimensional y jerárquico de la autoestima. Los objetivos perseguidos para ello son: a) Estudiar la validez de contenido a través del acuerdo y consenso de expertos mediante técnica Delphi; b) Corroborar la validez de comprensión del instrumento mediante su aplicación a una muestra de 241 escolares; c) Analizar la fiabilidad del cuestionario; y d) Confirmar la multidimensionalidad de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En la actualidad y en nuestro contexto socio-cultural se carece de este apoyo teórico-práctico en dicha etapa por lo que consideramos necesaria su construcción. Las razones fundamentales que nos han animado a ello han sido: a) Los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la infancia, no responden a este modelo; b) Los que han servido para la validación en población española, no han sido adaptados en su totalidad; c) Analizados los instrumentos de evaluación de la autoestima vemos la necesidad de crear un instrumento que cubra las carencias detectadas; d) Esta población puede considerarse marginal dentro de la evaluación de la autoestima; y e) Por último, acometer la elaboración de un instrumento, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos (García Gómez, 2001).

### **Antecedentes y fundamentación teórica**

Numerosas investigaciones corroboran la importancia de la autoestima, pero son menos los estudios en niños y niñas pequeñas (Alonso y Román, 2005; Musitu y García, 2001; Musitu, Román y Gracia, 1988; Ramos, 2008), que han de participar en todos aquellos ámbitos que les conciernen, no solo porque en tanto que ciudadanos tienen derecho a ello, sino porque contar con su participación mejorará el funcionamiento de los ámbitos en los que ésta se produzca (Bernet y Cámara, 2011). Una de las razones de esta escasez de estudios (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Miranda, 2005; Wentzel, 1997), entre otras causas, se debe a la incapacidad que tiene parte del alumnado de esta etapa para cumplimentar los instrumentos empleados frecuentemente por la comunidad científica, que requieren el uso de lápiz y papel así como

el dominio de las destrezas lectoescritoras. Pese a ser una dificultad, ello no debe ser obstáculo para limitar la investigación en esta etapa, para lo cual hemos de emplear metodologías ajustadas a sus competencias (González-Pienda y otros, 2002; Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006).

El autoconcepto y la autoestima son conceptualizaciones de la persona sobre sí misma, que se construyen en interacción con el medio, y que van acompañadas de connotaciones afectivas y evaluativas importantes (Gallardo, 2006). Son constructos multidimensionales, desde nuestro punto de vista, complejos, sujetos a diversas interpretaciones (Ortega, Minguez y Rodes, 2000), y relevantes en educación. En 1976, Shavelson y sus colaboradores formularon un modelo jerárquico y multifacético de los mismos. Esta propuesta al principio tuvo poco apoyo empírico, pero con el paso del tiempo las investigaciones que apoyan esta multidimensionalidad han crecido hasta ser mayoría en la literatura científica (Boersma y Chapman, 1985; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Harter, 1982; Hattie y Marsh, 1996; Marsh, 1990; Musitu, García y Gutiérrez, 1995; Ramos et al., 2006; Sureda, 2001). En consecuencia, basándonos en los trabajos citados, parece aconsejable suponer un modelo de autoestima estructuralmente multidimensional y jerárquico, que en su dinamismo puede utilizar una estrategia o procedimiento compensatorio.

La autoestima no es observable directamente, siendo necesario inferirla a partir de la conducta o basarse en informes personales acerca de lo que la persona piensa de sí misma. En ellos la persona se autodescribe de forma oral o escrita, siendo la técnica más usada la entrevista (Ramos, 2008). Otra forma es a través de los cuestionarios con los que se valora el grado en el que la persona considera que una serie de frases cerradas pueden aplicársele. La ventaja de estos últimos sobre los primeros es su simplicidad por ser directos y de fácil aplicación. En la elección del instrumento a utilizar surgen dos posibilidades; usar uno ya existente o construir uno nuevo, intentando mejorar su diseño y validación (Toro, Egido y Andrés, 2008), teniendo presente que el uso del mismo es dependiente del contexto (Sartori y Pasini, 2007).

Analizados los instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima más citados y usados en lengua castellana e inglesa, hemos valorado su pertinencia para ser usados en nuestra investigación en función del grado de adaptación a nuestros propósitos y a las capacidades infantiles, comprobando que ninguno de ellos resultaba adecuado para su aplicación por diferentes razones: a) Usan generalmente un vocabulario poco comprensible para niños y niñas de estas edades; b) Tienen muchos ítems, demasiado largos y de difícil comprensión; c) En general son instrumentos poco motivadores; d) Se utilizan ilustraciones poco atractivas que no incluyen la diversidad de las aulas (capacidad, género, diferencias étnico-culturales...); e) Las preguntas suelen ser, en algunos casos, largas y expresadas en negativo, o incluso con una doble negación, que dificultan la comprensión; f) Respuestas con más de tres opciones que, aunque abren el abanico de posibilidades, hacen más complejas las decisiones a la población destinataria a la hora de responder; g) No se han tenido en cuenta las características psicoevolutivas de estas edades, tanto en la formulación de las preguntas como en las respuestas; y h) Es necesario dominar el código lectoescritor para responder a las preguntas, al tratarse en la mayoría de los casos de pruebas de lápiz y papel.

## **Método**

### **Participantes**

La utilización de expertos como estrategia para la evaluación de instrumentos es bastante usual en investigación educativa y constituye la base del método Delphi (Cabero y Barroso, 2013), siendo un recurso usado en múltiples investigaciones (Boza y Méndez, 2013; Fernández e Iglesias, 1997). En concordancia con lo planteado en sus postulados teóricos (Blasco, López y Mengual, 2010; Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007), se conformaron los dos grupos humanos encargados de validar el instrumento diseñado, en este caso el grupo coordinador y el grupo de expertos.

El grupo coordinador se conformó a partir de los miembros que participan en esta investigación y donde los integrantes cumplen los siguientes requisitos: buen conocimiento del Método Delphi, ser investigadores académicos con relación al tema a estudiar y tener gran facilidad de intercomunicación (Mira, Padrón y Andrés, 2010).

La selección del grupo de expertos se realizó atendiendo a diversos criterios (Brill, Bishop y Walker, 2006; García y Fernández, 2008), que van desde la vinculación del experto con el problema, su experiencia profesional, sus cualidades personales para participar en las investigaciones o su pericia profesional. Debido a ello el grupo de expertos seleccionados está formado por profesores universitarios e investigadores de reconocido prestigio en el área de conocimiento que nos ocupa. Landeta (2002) indica que el número de expertos necesarios para llevar a cabo un estudio debe estar comprendido entre 7 y 30, en nuestro estudio el nivel de respuesta ha sido de 9 expertos. Se estableció la secuencia metodológica en tres fases: Preliminar, Exploratoria y Final.

### **Fase Preliminar**

El grupo coordinador asumió la responsabilidad de delimitar el problema de investigación; seleccionar el grupo de expertos y conseguir su compromiso de colaboración; interpretar los resultados parciales y finales de la investigación; y supervisar la marcha correcta pudiendo realizar ajustes y correcciones.

### **Fase Exploratoria**

En ella se llevó a cabo el diseño del cuestionario en su versión experimental y determinación de la versión definitiva (Anexo 1). Para ello la primera versión se sometió en una primera ronda al análisis y discusión de los miembros del Grupo Coordinador, donde se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso. La versión consensuada fue validada, en una segunda ronda, por el grupo de expertos seleccionados, con la intención de recabar información en aquellos criterios cuantitativos y cualitativos más estables. Las fases que se han cubierto con el Delphi se relacionan a continuación: 1) Selección de expertos cuya aportación al estudio se considera valiosa; 2) Invitación a participar en el proceso a través de email; 3) Envío y recepción del cuestionario por correo electrónico

en archivo adjunto, conformado por una primera página con una breve introducción y explicación del tema de investigación, una hoja para el registro de los datos personales del encuestado, descripción clara del objetivo de estudio y las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, seguido del correspondiente instrumento para la validación; 4) Instrumento para la validación: escala tipo Likert con 4 categorías según su grado de adecuación o pertenencia del ítem a la dimensión que pretendemos investigar, además de una pregunta abierta para recoger las valoraciones cualitativas acerca de los ítems planteados o la introducción de alguno nuevo. El plazo máximo que se les dio fue de 30 días; 5) Seguimiento por email de las personas seleccionadas; 6) Captura de las escalas cumplimentadas; y 7) Análisis de la información contenida en la escala Delphi. Los resultados de esta consulta fueron analizados por el grupo coordinador desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, extraído este último de las opiniones expresadas por los expertos o expertas a la pregunta abierta incorporada al instrumento de consulta.

## **Fase Final**

En esta última fase se sintetizan los resultados de todo el proceso de validación de la versión definitiva del cuestionario para su posterior aplicación a 241 niños y niñas de 3 a 7 años de edad.

## **Procedimiento**

### **Construcción del instrumento**

Una vez analizadas las limitaciones de los instrumentos disponibles, decidimos elaborar el cuestionario EDINA, estableciendo como requisitos de partida los indicados por Ramos et al. (2006): Brevedad (no muchos ítems); sencillez (fundamentalmente en su aplicación); vocabulario comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de la muestra; preguntas breves y sin negaciones ni dobles negaciones; tres respuestas cerradas (posibilita una rápida ejecución al tiempo que se disminuye la vaguedad de las respuestas); motivador (un instrumento con ilustraciones en el que el sujeto principal de la acción fuera a veces un niño y otras una niña y que dentro de ella se incluyera la diversidad existente en la escuela actual referida a la etnia de procedencia, nuevas tipologías de familias, niños y niñas con distintas capacidades y necesidades); atractivo en su diseño (a color y con las preguntas impresas en letra grande y clara); soporte virtual que facilita la cumplimentación y la interacción; y apoyo teórico (basado en la concepción multifactorial y jerárquica de la autoestima).

### **Procedimiento general para la elaboración del cuestionario EDINA**

El cuestionario se ha elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación psicológica solicitadas por Fernández-Ballesteros (1995), Pelechano (1976, 1988) y Cronbach (1990), siguiendo las orientaciones dadas por el Colegio Oficial de Psicólogos a este respecto (COP, 1987). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986),

según las recomendaciones para la redacción de ítems facilitadas por Navas (2001) y Suárez (2001). Serán preguntas cerradas y tricotómicas (Martínez Arias, 1996).

### **Elaboración del cuestionario EDINA**

Partimos de un banco inicial de ítems procedentes de diversos cuestionarios y escalas, tanto de evaluación del autoconcepto y la autoestima como de otras dimensiones del desarrollo personal y social con las que están íntimamente relacionados ambos conceptos. Se elaboró una primera versión experimental eliminando algunas dimensiones que introducían una complejidad conceptual insalvable para niños y niñas de estas edades. Las respuestas a cada pregunta se hará con los parámetros: sí, algunas veces o no.

### **Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas**

El grupo coordinador procedió a la lectura de cada ítem y a su clasificación en las dimensiones: corporal, personal, social, académica y familiar. Se hizo la elección según su idoneidad, por criterio racional, a las edades destinatarias de la muestra y como resultado obtuvimos un banco de 25 ítems, que son la base para la elaboración de la versión experimental. Los ítems que formaron dicha versión tuvieron distinta procedencia: algunos fueron tomados literalmente de los cuestionarios de origen; otros fueron reformulados; y otros, se redactaron específicamente para la ocasión.

A continuación determinamos la forma en que el cuestionario debía aparecer ante los niños y las niñas. Los ítems se repartieron alternando las dimensiones. Se dibujaron ilustraciones de tal manera que completaran de forma visual la información escrita, el texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo y facilitar la compresión. Estas ilustraciones se han inspirado en materiales didácticos y cuentos infantiles seleccionados por propios niños y niñas según sus gustos y preferencias. Las ilustraciones realizadas fueron más tarde escaneadas, editadas mediante el software adecuado (Adobe Photoshop) y transformadas en una aplicación informática para su uso en el ordenador táctil para facilitar las respuestas a quienes no poseen conocimientos en el uso del ordenador. Se ha tenido en cuenta el formato, el tipo de letra y la maquetación, que junto a las ilustraciones contribuyen a la comprensión del texto, recursos infroutilizados en la evaluación psicológica. Las opciones de respuesta a las mismas son cerradas: "Sí, Algunas veces, No".

### **Validez de contenido del instrumento**

Para el estudio de la validez del cuestionario se definió la *validez de contenido* como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001). Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido se utilizó la técnica de expertos, y un estudio piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la validez de comprensión de los sujetos objeto de estudio.

Se solicitó a los expertos que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, el cuestionario de medida, los ítems y una valoración global de cada uno de ellos (Wieserma, 2001); teniendo en cuenta el grado de comprensión, adecuación en la redacción, etc.

En relación a los ítems, se registró el grado de pertenencia al objeto de estudio en una escala de 1 a 4; y en qué medida cada uno de ellos debía formar parte de la misma. Se decidió eliminar todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los de valores cercanos a 4.

En el proceso de análisis de los ítems se consideraron una serie de indicadores estadísticos, tales como el índice de discriminación y los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems. El proceso de reducción se ha basado en el análisis de estos indicadores mediante el programa estadístico PASW Statistics 20.0. Una vez realizados estos cálculos, decidimos seleccionar los 18 ítems que mostraron mayor carga factorial.

Con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del mismo (García, González y Mérida, 2011). La consideración de su posible validación pasará por el cumplimiento de los requisitos psicométricos estipulados por Martínez Árias (1996), Muñiz (1996, 1998) y Santiesteban (1990), con un coeficiente de fiabilidad (Cronbach, 1990) satisfactorio (Cichetti, 1994) y análisis factorial confirmatorio.

### **Validez de comprensión del instrumento**

Para comprobar la validez se realizó un estudio piloto en el que, tras la administración del cuestionario a 241 niños y niñas (duración entre 8 y 10 minutos), se analizó el grado de comprensión desde un punto de vista cualitativo; registrándose las preguntas, dudas y sugerencias que los sujetos realizaron en la sesión de cumplimentación.

### **Análisis de datos**

Los datos cualitativos han sido analizados mediante análisis de contenido. Respecto a los datos cuantitativos, el análisis preparatorio de datos, el cálculo de los estadísticos descriptivos y la estimación de la consistencia interna se han realizado con el programa SPSS 20.0 y el AFC del cuestionario se ha desarrollado con el programa SPSS Amos 19.0.

### **Resultados**

#### **Validez de contenido del instrumento**

Los datos relativos a esta fase, obtenidos utilizando técnicas cualitativas, se trajeron mediante análisis de contenido, con el fin de obtener evidencias respecto a la validez conceptual, cultural y lingüística del cuestionario EDINA. La aportación cualitativa proporcionada se completa con la aportación cuantitativa de las puntuaciones medias que los expertos dan a cada ítem. Los resultados se comentan integrando las voces del grupo coordinador y de expertos, constituyendo dos fuentes independientes que garantizan la adecuación del instrumento.

De los 25 ítems que integran el cuestionario, 10 de ellos no sufren modificación alguna, ya que obtienen valores próximos a 4 y los expertos no proponen otra versión. Dos ítems con valores en torno a 2 son eliminados y se sustituyen por otros dos nuevos siguiendo las recomendaciones del grupo de expertos; y los 13 restantes, con valores

cercanos a 3, son modificados de acuerdo con la opinión de dicho grupo y consensuada su formulación final por el grupo coordinador. Algunos de los aspectos, sobre la administración del cuestionario y las animaciones que acompañan a los ítems, no se han tenido en cuenta debido a que se contraponen unas opiniones a otras y en general la valoración respecto a dichos aspectos ha sido muy positiva por el resto de expertos. La estructura factorial exploratoria se hizo basándonos en el juicio de los expertos atendiendo a la validez de contenido, por lo tanto una vez clasificados los ítems en sus correspondientes factores procedimos al análisis de fiabilidad y al factorial confirmatorio.

## **Análisis de Fiabilidad**

Para el análisis de fiabilidad del cuestionario EDINA se ha calculado el Alfa de Cronbach, la fiabilidad total del cuestionario es de 0.70.

## **Análisis factorial confirmatorio**

Para el estudio de la estructura interna utilizamos el análisis factorial confirmatorio ya que proporciona el marco estadístico adecuado para evaluar la validez y la fiabilidad de cada ítem, en lugar de efectuar sólo valoraciones globales, guiando al investigador para que optimice el proceso de construcción o adaptación del cuestionario (Batista-Foguet, Coenders y Alonso, 2004). Para ello los 18 ítems seleccionados se agruparon en una estructura teórica previa de cinco componentes pendiente del análisis factorial: académico, corporal, social, emocional y familiar. Si bien el análisis confirmó las categorías teóricas precedentes, no coincidió plenamente en la agrupación anticipada. El ítem 1, referido inicialmente a la autoestima emocional, se incorporó en la versión validada final al factor social al que hemos denominado macrofactor socio-emocional. En la Tabla 1 pueden observarse las principales características de cada uno de los elementos de la prueba en las dimensiones establecidas.

La estructura factorial se ha analizado mediante un análisis factorial confirmatorio en el que se plantea un modelo de cuatro factores. Esta estructura es a priori, lo que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios.

Los índices muestran un ajuste del modelo planteado razonablemente adecuado. Así, el índice GFI ofrece un valor de 0.875 y de 0.834 para el AGFI. El  $c^2$  por su parte ofrece un valor de 287.407 con 129 grados de libertad. Por último, el RMSEA evalúa el modelo como de buen ajuste, siendo su índice de 0.072 ( $Lo = 0.06 - Hi = 0.08$ ). Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices (Figura 1), podemos concluir que el modelo propuesto presenta una aproximación razonable a los datos, y puede contribuir a dar soporte a la hipótesis de la multidimensionalidad del constructo.

Por lo tanto, puede pasarse a una revisión analítica de la estructura factorial propuesta. Las estimaciones de las saturaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores aparecen ilustrados en la Figura 1. En el primer factor, autoestima corporal, todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, como muestran una saturación mínima de 0.31, y máxima del 0.57. El segundo factor autoestima académica, presenta también, en general, saturaciones factoriales adecuadas cercanas o por encima de 0.50 excepto el ítem 18 con valor 0.37, que consideramos no

Tabla 1

Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que configuran cada subescala

Subescala	Ítem	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Corporal	i1	1.8423	.41837	-2.707	6.978
	i6	1.6307	.57783	-1.308	.725
	i16	1.9087	.31617	-3.622	13.564
Académica	i3	1.6515	.52726	-1.147	.279
	i13	1.8506	.44075	-3.057	8.782
	i18	1.8382	.45041	-2.867	7.636
	i23	1.8216	.45336	-2.580	6.114
Socio-emocional	i2	1.7635	.53820	-2.223	3.932
	i4	1.8548	.40782	-2.903	8.176
	i9	1.8589	.48821	-3.362	9.786
	i14	1.5394	.68883	-1.184	.065
	i19	1.5062	.73098	-1.119	-.230
	i24	1.4523	.71210	-.913	-.489
Familiar	i5	1.9419	.26760	-5.033	27.215
	i10	1.8423	.40829	-2.601	6.388
	i15	1.8091	.45286	-2.359	4.998
	i20	1.6141	.59551	-1.286	.626
	i25	1.8963	.36746	-3.781	14.385

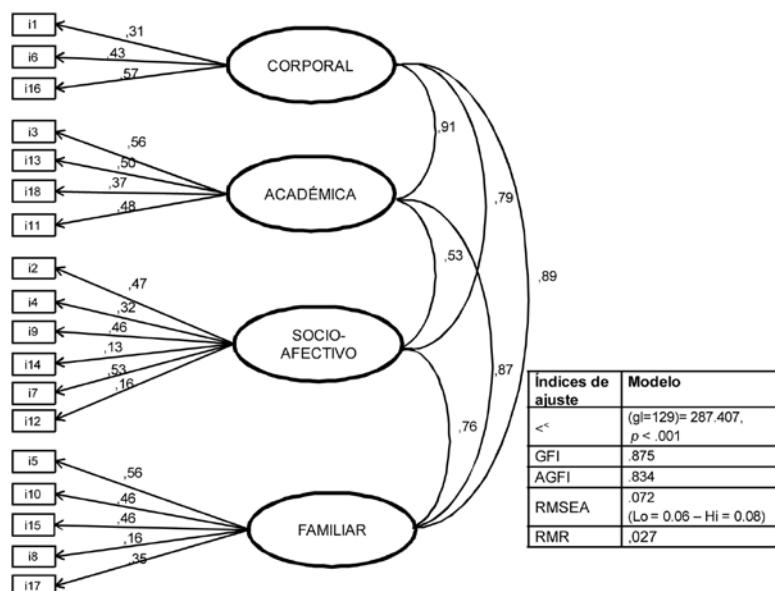


Figura 1. Saturaciones factoriales correspondientes a los ítems e índices de bondad de ajuste del modelo.

requiere revisión y su funcionamiento puede ser descrito como adecuado. El tercer factor, socio-emocional, presenta saturaciones adecuadas en todos los ítems excepto en los ítems 14 –“los otros niños y niñas no quieren jugar conmigo en el recreo”– y 12 –“me enfado con otros niños y niñas”– con una saturación más baja y que corresponden a aspectos negativos de la autoestima. Por último el cuarto factor, autoestima familiar, presenta valores adecuados en todos los casos salvo en el ítem 8 –“me porto mal en casa”–, que al igual que los ítems 14 y 12 muestra un aspecto negativo. Sin embargo, tanto este ítem como el 14 y 12 presentan una correlación satisfactoria con el total de la prueba y además su eliminación no beneficia a la fiabilidad de la misma.

### **Validez de comprensión del instrumento**

Durante el proceso de administración del cuestionario no se ha encontrado ninguna dificultad por parte de los y las participantes en la correcta comprensión y cumplimentación del instrumento.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados aquí presentados, muestran una calidad métrica satisfactoria del cuestionario al ser evaluados mediante procedimientos confirmatorios y han mostrado un ajuste adecuado del modelo propuesto. En concreto, los resultados permiten concluir que se replica la estructura de cuatro factores: académico, corporal, familiar y socio-emocional. Además muestran una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en el cuestionario total, lo que facilita su aplicabilidad en diferentes contextos. Estos resultados psicométricos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez de contenido. Todo ello permite concluir que el cuestionario tiene, según las evidencias empíricas analizadas hasta la fecha, una buena calidad psicométrica.

Las cuatro dimensiones halladas permiten valorar diferentes aspectos de la autoestima con el mismo instrumento (Grandmontagne y Fernández, 2004) en estrecha relación teórica y empírica con el estudio de la autoestima como componente valorativo del autoconcepto en la línea de Rosenberg (1965), y en la multidimensionalidad y jerarquización de dichos constructos desde el enfoque de Fitts (1965), Coopersmith (1967), Marsh (1993), Musitu, García y Gutiérrez (1991) y McIntre y Drummond (1976). Además se concreta la base teórica que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas cuatro áreas, además de la total o global.

La forma definitiva del cuestionario consta de cuatro dimensiones; a estas cuatro dimensiones hay que añadirle un índice de autoconcepto general, representado por la suma total de las puntuaciones de los 18 ítems que componen el cuestionario.

En nuestro estudio hemos constatado que es posible la elaboración de un cuestionario para niños y niñas del Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, basado en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30; siguiendo las recomendaciones de González-Pienda y Núñez (1993).

Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Por todo ello creemos que nuestro estudio aporta no sólo evidencia empírica, sino también que es un instrumento que permite favorecer la prevención e intervención en el ámbito de la autoestima, en el marco de una concepción integral dentro del campo educativo. El cuestionario EDINA puede ser utilizado por el profesorado de estas etapas educativas como una herramienta que le ayude a identificar el nivel de autoestima de su alumnado y le permita adoptar las decisiones educativas pertinentes. Los futuros desarrollos de investigación debieran ir en la línea de la replicación de los resultados encontrados en este estudio con muestras de otros contextos. Con objeto de poder replicar el estudio y validar la estructura factorial propuesta se incorpora el cuestionario aplicado en el Anexo 1 y se aconseja utilizar en la selección de expertos procedimientos como el denominado "Coeficiente de competencia experta" o "Coeficiente K" (Blasco et al., 2010; García y Fernández, 2008), que pueden permitirnos obtener expertos más significativos (Cabero y Barroso, 2013).

## Referencias

- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 101-114.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122 (1), 21-27.
- Bernet, J. T. y Cámara, A. N. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 1, 23-43.
- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Agora para la educación física y le deporte*, 12 (1), 75-96.
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton. Canada: University of Alberta.
- Boza, Á. y Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 331-347.
- Brill, J. M., Bishop, M. J. y Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: A web-based Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 54 (2), 115-140.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65 (2), 25-38.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290.
- Colegio Oficial de Psicólogos (1987). *Código deontológico*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *C y E: Cultura y Educación*, 18 (3), 335-344.
- Fernández, S. e Iglesias, M. T. (1997). Una aplicación de Técnica Delphi a la valoración de consenso sobre estándares profesionales de integración laboral de personas con discapacidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13), 45-65.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación y programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos de salud* (pp. 21-47). Madrid: Síntesis.
- Fitts, W.H. (1965). *Manual Tennessee Department of Mental Health Self Concept Scale*. Nashville: Tennessee. (Versión en Español en: Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Ediciones Universitarias: Barcelona).
- Gallardo, B. (2006, noviembre). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. XXV Seminario Interuniversitario de teoría de la Educación “Las emociones y la formación de la identidad humana”. Universidad de Salamanca. Salamanca: España.
- García Gómez, A. G. (2001). Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11 (1), 29-54.
- García, L. y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.
- García, M. D. M., González, I. y Mérida, R. (2011). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1993). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J. Beltrán, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica, II: Variables personales y psicosociales*, 823-839. Madrid: Universidad Complutense.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. A., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self- concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hattie, J. y Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 421-462). Oxford: John Wiley and Sons.
- Landeta, J. (2002). El método Delphi: una técnica de previsión del futuro. Barcelona: Ariel.
- Marsh, H. W. (1990). *The self description questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents' self-concept. An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. y Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self- concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.

- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- McIntire, W. y Drummond (1976). The structure of the self-concept in second and fourth grade children. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 529-536.
- Mira, J. E. B., Padrón, A. L. y Andrés, S. M. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12 (1), 75-94.
- 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.
- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 1-48). Madrid: Editorial Universitas.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA 29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1995). *Escala de Autoconcepto Forma - A (AFA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma- A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Navas, M. J. (Coord.) (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Ortega, P., Minguez, R. y Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis neurológico*. Valencia: Alfaplus.
- Pozo, M. T., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 351-366.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis para la obtención del grado de Doctor). Universidad de Granada.
- Ramos, R., Giménez, A. I., Lapaz, E. y Muñoz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: University Press.
- Santiesteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma.
- Sartori, R. y Pasini, M. (2007). Quality and Quantity in Test Validity: How can we be sure that Psychological Tests Measure what they have to? *Quality & Quantity*, 41, 359-374.
- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Suárez, J. C. (2001). Evaluación de la calidad métrica de los elementos del test: análisis de ítems. En M. J. Muñiz (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 303-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Toro, E. O., Egido, J. M. J. y Andrés, J. M. P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de psicología del deporte*, 8 (2), 39-58.
- Wentzel, K. R. y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.

### **ANEXO I Cuestionario EDINA\***

---

#### **Ítem**

---

1. "Me gusta mi cuerpo"
2. "Soy un niño o una niña importante"
3. "Mi maestro o maestra dice que trabajo bien"
4. "Lo paso bien con otros niños y niñas"
5. "Mi familia me quiere mucho"
6. "Corro mucho"
7. "Los otros niños y niñas se ríen de mí"
8. "Me porto mal en casa"
9. "Tengo muchos amigos y amigas"
10. "Juego mucho en casa"
11. "Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga"
12. "Me enfado con otros niños y niñas"
13. "Me gusta ir al colegio"
14. "Los otros niños y niñas no quieren jugar conmigo en el recreo"
15. "Hablo mucho con mi familia"
16. "Soy un niño limpio o una niña limpia"
17. "En casa estoy muy contento o contenta"
18. "Me gustan las tareas del colegio"

---

\* Si desea utilizar el formato multimedia para réplica del estudio puede ponerse en contacto con el autor mediante email en la siguiente dirección: asemuo@ yahoo.es.

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2013.

Fecha de revisión: 18 de septiembre de 2013.

Fecha de aceptación: 1 de mayo de 2014.