

## ETIQUETAMIENTO ESCOLAR, AUTOESTIMA Y PERSONALIDAD. UN ANÁLISIS CORRELACIONAL DESDE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS.

LAURA DONADIO \*, LAURA ESTRUGO\*

\* Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires (Argentina)

[laura\\_estrugo@hotmail.com](mailto:laura_estrugo@hotmail.com)



**Resumen.** Si bien a lo largo del último siglo y medio diversos autores han explorado el impacto del etiquetamiento escolar y de la personalidad en la autoestima, resultan escasos los estudios que han evaluado esta relación de manera conjunta. El propósito del presente trabajo consiste en indagar el vínculo entre estos constructos en una muestra compuesta por 70 estudiantes de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De acuerdo con los resultados, se han encontrado asociaciones significativas entre el etiquetamiento escolar, la personalidad y la autoestima, que suman a los aportes empíricos sobre el vínculo alumno-docente y sientan las bases para futuras investigaciones y próximas indagaciones.

**Palabras Claves.** Etiquetamiento escolar – Juicios profesoriales – Autoestima – Personalidad.

### Abstract.

While over the last century and a half several authors have explored the impact of school labeling and personality in self-esteem, there are few studies that have evaluated this relationship together. The purpose of this study is to research the link between these constructs in a sample of 70 high school students in the Autonomous City of Buenos Aires. According to the results, we found significant associations between school labeling, personality and self-esteem, amounting to empirical contributions on the student-teacher relationship and lay the foundation for future research.

**Keywords.** School labeling – Teacher Prejudice – Self Esteem

**Enviado.** 30-12-2015 | **Aceptado.** 01-06-2016

Uno de los primeros autores en proponer una definición de autoestima ha sido William James (1890), quien la define como el grado de fracaso o éxito que percibe una persona en relación al cumplimiento de sus metas u objetivos. De acuerdo con Rosenberg (1965), las instituciones educativas contribuyen, junto con otros agentes, a establecer un sistema de creencias y valores a partir de los cuales las personas construyen tales objetivos y se autoevalúan. De esta manera, a partir del proceso de socialización, los individuos desarrollan una idea respecto de su propia identidad y de su lugar en el entramado social (Owens, Stryker, & Goodman, 2001).

En particular, el etiquetamiento escolar refiere al conjunto de juicios, nociones, valores, modos de adjetivación, clasificaciones y selecciones que se ponen en práctica en las instituciones educativas sobre los alumnos (acerca de sus comportamientos, su inteligencia, talento, éxito o fracaso escolar); dando como resultados rótulos (etiquetas) como el de “alumno problema”. Una aproximación teórica a este concepto nos remite a la Teoría del Etiquetado (Howard Becker, 1963) la cual postula que los grupos sociales crean la desviación estableciendo reglas cuya infracción constituye dicha desviación, y aplicando esta regla a determinadas personas a

las cuales etiquetan como “desviados”. De esta manera, entendemos al etiquetamiento escolar como una construcción social, que responde a un sistema de significación social. En este sentido, numerosas investigaciones dan cuenta de las etiquetas que imponen los maestros a sus alumnos a través de sus discursos y prácticas docentes (e.g., Burdeau & Saint Martin, 1975; Kaplan, 1997; Kaplan, 2010; Saucedo Ramos, 2005). De las mismas, se desprende que el status social es un factor de amplia relevancia en la construcción de las expectativas de los profesores, observando que alumnos con calificativos más favorables presentan un origen social más elevado (Bourdieu & Saint Martin, 1975). Asimismo, las investigaciones dan a conocer el carácter implícito que poseen los actos de etiquetamiento. Al respecto, Kaplan (1997) indica que “los discursos en tanto prácticas productoras de significados sociales poseen una dimensión de eficiencia simbólica que permanece oculta en la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de la inteligencia” (p. 11).

De manera similar, Saucedo Ramos (2005) sostiene que la construcción social del etiquetamiento es un acto de posicionamiento a través del cual los profesores o instituciones escolares repiten con cierta frecuencia determinados “marcadores” (o calificativos) hacia sus alumnos. Estos marcadores son impuestos como relaciones de determinación,

las cuales generalizan ciertos comportamientos, actitudes o formas de ser de los alumnos, extrapolando determinados preconceptos del docente hacia todas las actuaciones del educando. Así, en presencia de un alumno de clase baja, el profesor podría presuponer que el alumno no compraría los materiales solicitados. Esta relación de “concepción personal - generalización del comportamiento” puede tener lugar mediante una relación de actitudes negativas o positivas (e.g. “aquellos alumnos estudiosos siempre actúan con respeto y compromiso”).

En las investigaciones relativas al etiquetamiento escolar se advierte sobre la influencia que ejercen las representaciones y expectativas del docente en los resultados de los alumnos y en la conformación de su imagen e identidad, ya que los alumnos en numerosas instancias terminan por comportarse de la forma en que fueron etiquetados, dando lugar a una profecía autocumplida. En este sentido, Kaplan (2010) afirma que: “estos, (los individuos y grupos) hacen más o menos suyos dichos veredictos (de los profesores) como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad futura” (p.5).

Sobre los antecedentes mencionados, destacamos que si bien dan cuenta de la influencia del etiquetamiento escolar, dejan para futuras investigaciones la profundización del impacto de las representaciones de los docentes en los alumnos, es decir en sus

comportamientos, su rendimiento escolar o como es de nuestro interés indagar, en su autoestima.

Por otra parte, se ha observado que la relación entre las influencias externas, (e.g. instituciones educativas) y la autoestima podría encontrarse modulada por las diferencias individuales (Costa & McCrae, 2012). De acuerdo con el Modelo de los Cinco Factores, los múltiples rasgos de la personalidad pueden agruparse en cinco dimensiones: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Amabilidad y Responsabilidad (Pelechano, 1996; Sánchez Bernardos, 1992). En el marco del Modelo y la Teoría de la Personalidad, estas dimensiones contribuirían al éxito o el fracaso de los sujetos en alcanzar sus propios objetivos o satisfacer las demandas sociales, de modo que quienes perciben una mayor autoestima presentan a su vez mayores niveles de apertura, extraversión, responsabilidad y amabilidad y menores niveles de neuroticismo (Simkin & Azzollini, 2015; Simkin, Etchezahar & Ungaretti, 2012).

Si bien se observan diferentes estudios que exploran las relaciones de estos constructos por separado, no se observan antecedentes que exploren la relación entre los cinco factores de la personalidad, el etiquetamiento y la autoestima de manera conjunta.

## Método

La selección de la muestra fue intencional, no probabilística. Participaron en el estudio 70

estudiantes de primer a tercer año del Cens N°. 78, del Barrio de Villa Urquiza, de de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (48,6% hombres y 51,4% mujeres). El rango etario de la muestra fue de entre 18 y 25 años ( $x = 20,4$ ;  $DE = 2,76$ ).

Para llevar a cabo el estudio se utilizaron las siguientes escalas autoadministrables:

- Escala de autoestima de Rosenberg (RSES; Rosenberg, 1965). RSES es un cuestionario autoadministrable que contiene 10 ítems en formato de respuestas tipo Likert de 5 puntos, con rango que fluctúa desde 1 “muy en desacuerdo” a 5 “muy de acuerdo”. En este trabajo se empleó una versión adaptada al contexto local por Góngora y Casullo (2009).
- Inventario de los Cinco Grandes de la Personalidad (BFI; Benet-Martínez & John, 1998). Se trata de un cuestionario autoadministrable de 44 ítems que evalúan cinco dimensiones de la personalidad en población adolescente y adulta: (1) Apertura a la Experiencia (e.g. “Soy original, se me ocurren nuevas ideas.”)(10 Items), (2) Responsabilidad (e.g. “Hago un buen trabajo”) (8 Items), (3) Extraversión (e.g. “Genero mucho entusiasmo”)(8 Items), (4) Amabilidad, (e.g. “Inicio enfrentamientos o discusiones con los demás”)(9 Items) y (5) Neuroticismo (e.g. “Soy depresivo/a o melancólico/a) (8 Items). La escala presenta un formato de respuesta tipo

Likert de cinco puntos en función del grado de acuerdo de los participantes, siendo 1 “Completamente en desacuerdo” y 5 “Completamente de acuerdo”. Para el presente estudio se empleó una versión adaptada al contexto local por Castro Solano (2001).

- Escala de prejuicio y personalidad: La PRET es un cuestionario autoadministrable de 21 ítems que evalúan los niveles de prejuicio y etiquetamiento, a través de dos dimensiones: (1) Percepción personal del etiquetamiento (e.g. “A veces no estoy de acuerdo en cómo los profesores/as dicen que soy”), (2) Influencia o impacto del etiquetamiento (e.g. “La imagen que los profesores/as tienen de mí, influye en mi estado de ánimo”). La escala presenta un formato de respuesta tipo Likert con cinco anclajes de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes, siendo 1 “Completamente en desacuerdo” y 5 “Completamente en acuerdo”. Puntuaciones mayores en antedichas dimensiones indican mayores niveles de: percepción personal del etiquetamiento e impacto del mismo. Dado que no se ha encontrado antecedentes de escalas sobre la temática de etiquetamiento escolar, la PRET fue desarrollada específicamente para el presente estudio. La escala ha

presentado niveles de fiabilidad adecuados para los factores Percepción Personal del Etiquetamiento ( $\alpha=.69$ ) e Influencia del Etiquetamiento ( $\alpha=.87$ ).

Los alumnos consintieron voluntariamente su participación en la investigación. Antes de responder las escalas, se les informó a los participantes que sus respuestas serían anónimas y que los datos derivados de esta investigación se utilizarían con fines exclusivamente científicos.

El programa SPSS 22 fue utilizado para realizar el análisis estadístico de los datos. En primer lugar, se analizó la confiabilidad de las escalas a partir del análisis de consistencia interna, empleando el estadístico Alpha de Cronbach. Para posteriormente analizar las relaciones entre las variables de estudio a partir del coeficiente de correlación de Pearson.

## Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems que componen la escala de Etiquetamiento. En general, la mayoría de los ítems aportan a sus respectivas dimensiones. La eliminación de los ítems implicaría una disminución en la confiabilidad de cada dimensión, con excepción de los ítems 3 y 4.

En la Tabla 1, se detallan ítems y sus correspondientes medianas, desvíos, correlaciones y Alfa de Cronbach:

**Tabla 1**

**Análisis descriptivo de los ítems de la escala Etiquetamiento (PRET)**

Etiquetamiento Escolar		M	DE	r <sub>ix</sub>	α.-x
Percepción del etiquetamiento (α = .69)	Ítem 1	1,86	1,70	0,59	0,61
	Ítem 2	1,84	1,54	0,56	0,61
	Ítem 3	1,80	2,29	-0,06	0,76
	Ítem 4	1,76	1,96	0,23	0,70
	Ítem 5	1,91	1,90	0,34	0,67
	Ítem 6	1,86	1,48	0,69	0,56
	Ítem 7	1,87	1,72	0,50	0,63
Influencia del etiquetamiento (α = .87)	Ítem 8	4,12	1,02	0,34	0,87
	Ítem 9	4,97	0,98	0,53	0,86
	Ítem 10	4,52	0,93	0,71	0,85
	Ítem 11	4,02	0,95	0,62	0,86
	Ítem 12	4,04	1,00	0,56	0,86
	Ítem 13	4,97	0,98	0,49	0,86
	Ítem 14	3,82	0,99	0,52	0,86
	Ítem 15	4,09	1,12	-0,06	0,89
	Ítem 16	4,10	0,90	0,71	0,85
	Ítem 17	4,09	0,95	0,73	0,85
	Ítem 18	4,08	0,93	0,71	0,85
	Ítem 19	4,10	0,10	0,45	0,87
	Ítem 20	4,05	0,96	0,54	0,86
	Ítem 21	4,06	0,94	0,75	0,85

A continuación, se realizó un AFE con el propósito de explorar la dimensionalidad del instrumento. Las cargas factoriales se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Análisis de componentes principales con rotación Oblimin de la escala PRET

Ítems	1	2
<b>Percepción Personal del Etiquetamiento</b>		
1. A veces no estoy de acuerdo en cómo los profesores/as dicen que soy.	0,469	<b>0,487</b>
2. Creo que los profesores/as hacen conjeturas sobre mi futuro según lo que ellos consideran que soy.	<b>0,782</b>	0,233
3. Creo que los profesores/as no me juzgan hasta tener datos seguros sobre cómo soy.	<b>0,121</b>	-0,078
4. Creo que la imagen que los profesores/as tienen de mí, influye en cómo me tratan.	<b>0,374</b>	-0,036
5. Creo que los profesores/as se fijan demasiado en lo que dicen otros profesores sobre mí.	-0,168	<b>0,701</b>
6. Los profesores/as a principio de año sacan conclusiones acerca de cómo soy, y por más que yo cambie mi actitud, ellos no cambian sus ideas.	0,344	<b>0,689</b>
7. Creo que los profesores/as me juzgan sin conocerme.	0,157	<b>0,872</b>
<b>Influencia del Etiquetamiento</b>		
8. Alguna vez me he sentido angustiado/a porque un profesor/a me juzgó sin conocerme.	0,511	<b>0,545</b>
9. Si los profesores/as opinan sobre mí, sin conocerme, no les hago caso.	<b>-0,642</b>	-0,045
10. En general los comentarios que hacen los profesores/as sobre mí, no me importan.	<b>-0,729</b>	0,243
11. Me parece importante saber lo que los profesores opinan de mí, aun cuando no estoy de acuerdo, porque me permite cambiar.	<b>0,631</b>	-0,5
12. No me gusta cuando siento que los profesores/as me juzgan sin conocerme.	<b>0,594</b>	-0,207
13. Creo que la imagen que los profesores/as tienen de mí, influye en mi estado de ánimo.	<b>0,613</b>	0,288
14. No me importaría que un profesor establezca conclusiones sobre mi personalidad sin tener información real.	<b>-0,646</b>	-0,123
15. Aprendí mucho de quién soy, con lo que dicen mis profesores/as que soy.	-0,049	<b>-0,422</b>
16. Si los profesores/as opinan sobre mí, sin conocerme, no me importan porque sé cómo soy.	<b>-0,791</b>	0,052
17. Muchas veces cuando los profesores/as me juzgan, me preocupo por saber por qué piensan eso.	<b>0,762</b>	0,037
18. Cuando los profesores/as piensan algo de mí y yo no estoy de acuerdo, no le doy importancia	<b>-0,759</b>	0,113
19. Suelo modificar mis conductas cuando un profesor/a piensa algo de mí que no me gusta.	<b>0,475</b>	-0,399
20. Muchas veces los profesores me juzgan, pero no le llevo el apunte.	-0,521	<b>0,647</b>
21. Me importa lo que los profesores/as piensen sobre cómo soy.	<b>0,84</b>	0,017

Tal como se observa en la tabla 2, se observan numerosos ítems que no corresponden a su dimensión correspondiente, lo que sugeriría revisar la redacción de los ítems.

Una vez analizada la dimensionalidad de la escala, se procedió a explorar las asociaciones entre las variables de estudio. En la tabla 3 se presentan las correlaciones entre los diversos factores de las variables.

**Tabla 3**

**Correlaciones entre los factores de la personalidad, autoestima y etiquetamiento**

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autoestima	1	,44**	-,56**	,46**	-,28*	,45**	-,40**	-,38**
2. Apertura		1	-,23	,57**	-,24*	,16	-,34**	-,40**
3. Neuroticismo			1	-,24*	,10	-,51**	,59**	,46**
4. Extroversión				1	-,44**	,05	-,21	-,25*
5. Amabilidad					1	,16	,46**	,61**
6 Responsabilidad						1	-,27*	-,17
7. Percepción del ET							1	,93**
8. Influencia del ET								1

\*\* .  $p < .01$

De acuerdo con los resultados, se observa una fuerte relación entre la percepción del etiquetamiento escolar y del impacto de este prejuicio ( $r = ,93$ ;  $p < .01$ ). Asimismo, la Autoestima se correlaciona con todas las variables en mayor o menor medida, destacando entre ellas su asociación con Neuroticismo ( $r = ,56$ ;  $p < .01$ ), Extroversión ( $r = ,46$ ;  $p < .01$ ), Responsabilidad ( $r = ,45$ ;  $p < .01$ ), Apertura ( $r = ,44$ ;  $p < .01$ ), Percepción del Etiquetamiento escolar ( $r = -,40$ ;  $p < .01$ ) y con influencia del Etiquetamiento ( $r = -,38$ ;  $p < .01$ ).

Por otro lado podemos destacar una amplia correlación entre la dimensión Apertura y otras dimensiones de la personalidad, como ser: Extroversión ( $r = ,57$ ;  $p < .01$ ) y Amabilidad ( $r = -,24$ ;  $p < .05$ ). Además, también se muestra una correlación significativa entre Apertura y ambas dimensiones del Etiquetamiento Escolar analizadas en este trabajo, Percepción del etiquetamiento ( $r = -,34$ ;  $p < .01$ ) e influencia del etiquetamiento ( $r = -,40$ ;  $p < .01$ ).

A la vez, se observa una correlación significativa entre Neuroticismo y otras dimensiones de la personalidad, tales como Extroversión ( $r = -,24$ ;  $p < .05$ ) y Responsabilidad ( $r = -,51$ ;  $p < .01$ ). Por su parte, Neuroticismo correlaciona con percepción del etiquetamiento ( $r = ,59$ ;  $p < .01$ ) y con la influencia de dicho prejuicio escolar ( $r = ,46$ ;  $p < .01$ ). Asimismo el factor Extroversión presenta correlación significativa con Amabilidad ( $r = ,44$ ;  $p < .01$ ) y con influencia del etiquetamiento ( $r = ,25$ ;  $p < .05$ ). Cabe también destacar que Amabilidad se correlaciona significativamente con ambas dimensiones de la variable de etiquetamiento: Percepción del etiquetamiento ( $r = ,46$ ;  $p < .01$ ) e Influencia del etiquetamiento ( $r = ,61$ ;  $p < .01$ ).

Por su parte, Responsabilidad se asocia de manera inversa con la Percepción del etiquetamiento ( $r = -,27$ ;  $p < .05$ ).

## Discusión

En el ejercicio de la práctica docente, los profesores construyen representaciones, expectativas, juicios sobre sus alumnos, que en algunos casos constituyen etiquetas. A través de los resultados obtenidos se han identificado correlaciones significativas entre la personalidad, la autoestima y la percepción de etiquetamiento.

En principio se observa que hay una correlación significativa y positiva entre los sujetos que tienen una alta percepción personal del etiquetamiento con el impacto del etiquetamiento en el sujeto ( $r = .93$ ;  $p < .01$ ). De esta manera, del resultado se desprende que los sujetos que perciben el etiquetamiento, este no les es indistinto, sino que, por el contrario, consideran que el etiquetamiento presenta un fuerte impacto en su formación.

Asimismo, en el presente estudio se observa que los factores de percepción personal de etiquetamiento ( $r = .40$ ;  $p < .01$ ) e influencia del etiquetamiento ( $r = .38$ ;  $p < .01$ ), presentan asociaciones significativas y positivas con la Autoestima. De esta manera, los sujetos que perciben ser etiquetados se caracterizan por tener una autoestima baja, son más permeables a aquello que dice y/o hace el docente. De esta manera, en sintonía con la Teoría de los Cinco Factores (FFT), se observa cómo el contexto, en este caso los dichos, actitudes y acciones del docente; influyen en la conformación de la autoestima.

A partir de las correlaciones mencionadas se infiere que el constructo etiquetamiento escolar es altamente influyente sobre los alumnos y sus trayectorias escolares y, por consiguiente, se destaca la relevancia del rol docente en este proceso que forma parte de la socialización de los alumnos y la construcción de su autoestima. Si bien actualmente se ha identificado una crisis de la autoridad del docente (Tallone, 2011), los resultados este trabajo muestran que la palabra y las acciones del docente siguen teniendo impacto en los alumnos, siendo la experiencia educativa única y singular para cada alumno según su vínculo con cada uno de sus docentes.

En cuanto a las diferencias individuales, los resultados obtenidos, en su mayoría, son consistentes con la literatura en el área (e. g. Simkin, Etchezahar & Ungaretti, 2012), de modo que la autoestima se encuentra asociada a los factores de Apertura ( $r = .44$ ;  $p < .01$ ), Responsabilidad ( $r = .45$ ;  $p < .01$ ) y Extraversión ( $r = .46$ ;  $p < .01$ ). Por el contrario el factor Neuroticismo ( $r = -.56$ ;  $p < .01$ ) presenta asociaciones negativas con la Autoestima. Sin embargo, a diferencia de lo que se ha reportado en la mayoría de los antecedentes, en el presente estudio se ha encontrado una asociación negativa entre la autoestima y la Amabilidad ( $r = .28$ ;  $p < .05$ ). Tal como han sugerido McCrae y Costa (1991), esto podría deberse a que la amabilidad en sí misma no representa una característica de autovaloración por sí misma, por lo que usualmente puede ser considerada como signo de sometimiento.

En relación al vínculo entre Etiquetamiento, Autoestima y Neuroticismo, los resultados demuestran significativas asociaciones. Se deduce que los sujetos con altos niveles de Neuroticismo tienden a experimentar una visión negativa del mundo, lo que a su vez puede impactar en la percepción negativa que tienen de ellos mismos y en la percepción que tienen ellos acerca de la aceptación/valoración del otro (en este caso los docentes).

Asimismo, acerca la relación Etiquetamiento, Autoestima y Amabilidad, en este trabajo se observa que a diferencia de otros aportes (Simkin et al., 2012), Amabilidad posee una correlación inversa con autoestima ( $r = -.28$ ;  $p < .05$ ). Tal como se se ha señalado, tal diferencia, puede ser explicada a partir de que la Amabilidad incluye distintas facetas, entre las que se encuentra el sometimiento. De esta manera, se deduce que personas con alto grado de amabilidad pueden tener un alto nivel de sometimiento y esto puede generar una baja autoestima y una sensibilidad mayor ante una situación de etiquetamiento. Estos mismos resultados resultan consistentes con la correlación positiva observada entre Amabilidad y Percepción de etiquetamiento ( $r = .46$ ;  $p < .01$ ).

Por último, al analizar las correlaciones entre los constructos Etiquetamiento, Autoestima y Apertura se encontraron también correlaciones significativas. Según las cualidades asociadas al factor Apertura a la experiencia (Simkin, et al 2012), un alumno con alto nivel de Apertura es curioso, interesado por lo nuevo y desconocido; como así también tendría cierto gusto por lo

estético y artístico y una marcada curiosidad intelectual, lo cual podría promover un mayor bienestar personal y una alta valoración del self. Asimismo, se puede inferir que un estudiante con alto nivel de apertura y por consiguiente alto nivel de autoestima podría tener baja percepción de etiquetamiento al asociar el prejuicio de los docentes como desafíos a superar.

Finalmente, queremos destacar que el presente trabajo sienta las bases para futuras investigaciones, las cuales podrán adentrarse en el impacto que tiene el vínculo docente-alumno en la construcción de la autoestima del alumno y su experiencia escolar y más aún en su futuro académico. Asimismo, resaltamos la conveniencia de que futuras investigaciones procuren evaluar el comportamiento de los constructos bajo análisis en contextos culturales, socio-económicos y etarios disímiles, dado que para la presente investigación los resultados se deducen de una institución educativa particular. Por último, se recomienda que en futuras investigaciones puedan considerarse la revisión de los ítems de la escala de etiquetamiento e influencia del etiquetamiento ya que como se puede ver en la Tabla 4, algunos de ellos han presentado ambigüedad.

## Referencias

- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-Names: A Psycho-lexical Study. *Psychological Monographs*
- Becker, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the Big Five

- in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729–750.
- Bernardos, M. S. (1992). La estructura de personalidad: El enfoque léxico y los "Cinco grandes". *Estudios de Psicología*, 13(47), 73–87.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1975). Las categorías del discurso profesoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 9, (19) 4-18.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1996). Mood and Personality in adulthood. In C. Magao & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 369–383). San Diego: Academic Press.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7), 101-122.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2010). The Five Factor Theory of Personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–182). New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2012). *Personality in adulthood* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Owens, T., Stryker, S., & Goodman, N. (2001). *Extending Self-Esteem Theory and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelechano, V. (1996). Los acercamientos factoriales y multivariados. En V. Pelechano (Ed.), *Psicología de la personalidad* (pp. 33-58). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Pérez-García, A. M., & Bermúdez Moreno, J. (2012). Introducción al Estudio de la Personalidad: Unidades de Análisis. In J. Bermúdez Moreno, A. M. Pérez-García, A. Ruiz Caballero, P. Sanjuán Suárez, & B. Rueda Laffond (Eds.), *Psicología de la Personalidad* (pp. 25–68). Madrid: Universidad Nacional de la Educación a Distancia.
- Ramos, C. L. S. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. *Investigación*, 10(26), 641-668.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press.
- Simkin, H., & Azzollini, S., & Voloschin, C. (2014). Autoestima y Problemáticas Psicosociales en la Infancia, Adolescencia y Juventud. *{PSOCIAL}*, 1(1), 59–96.
- Simkin, H., & Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima, espiritualidad y religiosidad desde el Modelo y la Teoría de los Cinco Factores. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 339–361.
- Simkin, H., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2012). Personalidad y Autoestima desde el modelo y la teoría de los Cinco Factores. *Hologramática*, 17(2), 171–193.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación*, (1), 115-135.