

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de CC.SS
Escuela de Post Grado
Programa de Magister Psicología Infanto Juvenil



**GENERO Y AUTOCONCEPTO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS
DIFERENCIAS POR SEXO EN UNA MUESTRA DE NIÑOS DE E.G.B.
1992 y 2003**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infanto Juvenil

Alumna
Profesor Director

Ps.MARÍA ELENA GOROSTEGUI
Dr. CARLOS VALENZUELA

2004

Dedico este trabajo a mi familia:

Patricio
Gabrielita y Cristián
Jose y Macarena
Pacho

Y doy las gracias al Profesor Dr. Carlos Valenzuela

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. <u>Antecedentes teóricos y empíricos</u>	5
1.1 El género	6
1.1.1 La mujer en Chile desde la perspectiva del género	7
1.1.2 El Postmodernismo	9
1.1.3 La perspectiva androgínica y post androgínica	10
1.1.4 Desarrollo intelectual desde la perspectiva post androgínica	11
1.1.5 Evolución de la autoestima en relación al género	13
1.1.6 Modelos explicativos de la baja autovaloración femenina	15
1.1.7 Género y sexo	20
1.1.8 Sexo, género y salud mental	21
1.1.9 Relación género y depresión	23
1.2 El autoconcepto	25
1.2.1 La definición de los autores	25
1.2.2 El aporte de Rogers	27
1.2.3 La teoría de W. James sobre el self	28
1.2.4 Los supuestos teóricos	29
1.2.5 Los planteamientos teóricos de E. Piers sobre autoconcepto	31
1.2.6 Autoconcepto y competencia académica	33
1.2.6.1 Ilusión de incompetencia	34
1.2.7 Autopercepción de competencia social	36
1.2.8 Las nuevas aproximaciones al autoconcepto	37
1.3 Problemas metodológicos en torno al estudio del autoconcepto	39
1.3.1 Concepto y autoconcepto	39
1.3.2 Autoconcepto y autoestima	40
1.3.3 Limitaciones de la medición	40

1.3.4	Estabilidad o inestabilidad del autoconcepto	41
1.3.5	¿Problema psicológico o filosófico?	42
1.3.6	Modelos desarrollistas o estáticos	42
1.3.7	Dirección de la autoestima	44
1.3.8	Diferentes bases teóricas para los instrumentos de medición	44
1.3.9.	Concepto global o parcelado	45
2.	<u>Metodología</u>	46
2.1	Objetivo del estudio	46
2.2	Diseño de investigación	47
2.3	Hipótesis	47
2.4	Descripción de la muestra	47
2.4.1	Composición de la muestra según las variables de Estratificación	48
2.5	El instrumento	53
2.5.1	Las subescalas de la prueba	53
2.5.2	Aplicación de la Escala	63
2.6	Procedimiento	64
3	<u>Resultados</u>	65
3.1	Resultados Escala Total	66
3.2	Resultados por subescalas	76
3.2.1	Conducta	76
3.2.2	Estatus Escolar e Intelectual	81
3.2.3	Apariencia y Atributos Físicos	86
3.2.4	Ansiedad	91
3.2.5	Popularidad	96
3.2.6	Felicidad y Satisfacción	71
3.3	Resultados por ítemes	100
4.	<u>Conclusiones</u>	108
4.1	Conclusiones para la Escala total	108
4.2	Conclusiones para Subescalas	109
4.2.1	M1 (1992)	109
4.2.2	M2 (2002)	110
4.2.3	Varones M1-M2	110

4.2.4 Niñas M1-M2	111
4.2.5 Por subescalas, sexo y nse	111
4.3 Por ítemes	115
5. <u>Discusión</u>	116
Bibliografía	123
Anexos	
I) La Escala de Autoconcepto de P-H (adaptada) . Manual, normas de corrección, tablas de puntajes.	
II) Índice de cuadros	

Introducción

Las publicaciones sobre el tema género y autoestima, han disminuido notablemente en el último tiempo y de ser un tema recurrente en las revistas especializadas, ha cedido el paso a otros temas que hoy concitan el interés de la literatura. El tratamiento del género durante los 90, estuvo fuertemente influenciada por los movimientos feministas que cuestionaban una situación social que claramente favorecía a los varones, en desmedro de las mujeres consideradas casi como una “minoría” en cuanto a sus derechos.

A pesar de los importantes cambios socioculturales producidos durante el período y de los cambios que pudieran haberse producido en la autoestima en niños y niñas, todavía es casi un lugar común en la literatura sobre las relaciones entre género y autoestima, la afirmación de que la valoración que las niñas hacen de sí mismas, es inferior a la de los varones. Esa era sin duda, la situación al inicio de la década de los 90, cuando se realiza la investigación sobre género y autoestima que sirve de antecedente a esta tesis y que confirma las diferencias.

Dicha investigación (Milicic, N. y Gorostegui, M.E.,1993) presenta resultados concluyentes que confirman en ese momento y para Chile, la desigual distribución de la autoestima entre niños y niñas en etapa escolar, a favor de los varones

El hecho de que las niñas presenten niveles inferiores de autoestima, si se les compara con sus pares varones, se explica desde la teoría del género, por la posición poco valorada de la mujer en el contexto histórico, económico, sociopolítico, etc. Desde la Psicología Social surgen modelos explicativos de las diferencias observadas, a la par que se destaca la importancia de la autoestima en el desempeño social, status y bienestar psicosocial de niños y niñas y la existencia de una dinámica de autopropagación de las diferencias.

A principios de los 90, el Ministerio de Educación inicia el Programa MECE, destinado a elevar la calidad y la equidad de la educación en Chile, una de cuyas líneas de trabajo la constituyen los talleres TAP, los que en su concepción y metodología, están dirigidos a intervenir en el circuito que perpetúa la baja autoestima y el bajo desempeño en diversas áreas, en especial en el área escolar. El año 2002 (Gorostegui, M.E. 2002) se realiza una evaluación a nivel nacional sobre el impacto de los talleres TAP en la autoestima de niñas y niños participantes.

Independientemente que se comprueba el impacto positivo de los talleres en la autoestima de los niños, los resultados indican que los puntajes de niños y niñas participantes, son prácticamente similares, con una ligera superioridad de las niñas en varias de las regiones evaluadas. El instrumento utilizado para evaluar, fue el test de Piers-Harris (a)

Este resultado muestra una diferencia notable por el estudio realizado en 1992 (Milicic, N. y Gorostegui, M.E., 1993) y contradice la afirmación (poco cuestionada durante todo este tiempo) de que las niñas tienen niveles inferiores de autoestima que los niños. En este sentido, los resultados coinciden con otros estudios internacionales recientes en términos del acortamiento de la brecha entre los niveles de autoestima entre los niños y las niñas.

La observación de *cambios* en las tendencias en cuanto a creencias y autopercepciones culturalmente determinadas por el género y un cuestionamiento de la superioridad masculina en cuanto a autovaloración, es un tema que comienza a aparecer en la literatura: los resultados de uno de los estudios transculturales más importantes realizado a fines de la década de los 90 (Stetsenko, A., et als., 2000) demuestra que las diferencias en autovaloración dependen muchas veces del tipo de tarea a realizar, que tales diferencias no se mantienen a lo largo del desarrollo y que muchas veces los resultados muestran diferencias, pero ocultan similitudes que son también importantes.

Durante la década de los 90, en Chile se comienza a sentir la influencia de los movimientos postmodernistas que rescatan las opciones de las minorías y dentro de ellos, los movimientos feministas que abogan por la igualdad de los géneros en cuanto a oportunidades, status social y profesional, etc. Se suma a esto, el trabajo de las organizaciones feministas en torno a terminar con la discriminación social de la mujer, a la que se considera “minoría”.(Cabe destacar que estas ideas surgen bastante tiempo antes en Europa y en Estados Unidos) . Posteriormente, aparecen los movimientos post androgínicos que rescatan y validan lo propio de la femineidad sin tratar de igualar los géneros,

A nivel demográfico en Chile, la progresiva participación de la mujer en el ámbito laboral y económico y su cada vez más importante asunción del rol de jefe de hogar, muestra un cambio notable en 10 años (Censos 1992 y 2002), A pesar del interés que podría tener establecer posibles nexos causales entre los cambios experimentados en los niveles de autoestima de los niños en 10 años y los cambios demográficos y culturales experimentados por la sociedad chilena durante el mismo periodo, requeriría metodologías de trabajo más propias de la Sociología que de la Psicología, lo que excede los límites de esta Tesis

Tampoco es posible establecer relaciones de causalidad entre los cambios observados en la autovaloración de las niñas y los profundos cambios culturales que afectaron a nivel mundial los conceptos de género. No obstante, la dirección de los cambios presenta interesantes coincidencias que pueden servir de motivación para continuar estudios en esa línea.

Considerando que las características asociadas al género como artefacto cultural (resultado de procesos sociales, representacionales, etc.) pueden variar como consecuencia de cambios en los procesos sociales, el conocer si los cambios ocurridos en la década en relación al concepto genérico femenino/masculino se reflejan de alguna manera en el autoconcepto de niñas y niños en Chile, es un tema relevante. Más aún que los estudios sobre

género y autoestima, se hacen cada vez más escasos. Una revisión de *Journal of Psychology*, *Psychological Reports* y *Child Development*, de los años 2000 al 2003, nos muestra una relativamente escasa atención al tema, en comparación con años anteriores.

El presente estudio es un primer paso en el sentido de determinar cuáles han sido los cambios que ha experimentado la autovaloración en niños y niñas chilenos y puede servir de base para ulteriores investigaciones sobre sus causas, las áreas específicas de los cambios, la adecuación de los instrumentos y de las metodologías utilizadas en las evaluaciones y la importancia de los cambios socioculturales en relación a género y autoestima. Adicionalmente puede servir para orientar futuras intervenciones en desarrollo de autoestima en las escuelas, focalizándolas en los puntos y en los grupos más deficitarios especialmente, informando además si los cambios detectados luego de las intervenciones se pudieron producir de igual manera y en la misma dirección, sin intervenciones de ningún tipo.

En un estudio realizado en 1993, sobre las relaciones entre autoestima y género, se presentan resultados concluyentes que confirman, en ese momento, la desigual distribución de la autoestima entre niños y niñas en etapa escolar, a favor de los varones. El presente trabajo consiste en una réplica de dicho estudio, comparando los resultados obtenidos en ese momento con los resultados de la aplicación del mismo test (P-H a) a una muestra equivalente en cuanto a las variables de estratificación, a la que se evaluó ese año.

Aunque no es un objetivo de este estudio, sus resultados pueden iluminar (indirectamente a través de cómo se autoperceben las niñas en relación a sus pares varones), el efecto de los avances que la mujer ha experimentado en la década en relación a status y posición social, gracias a programas y políticas destinadas a mejorar sus condiciones en el ámbito de la salud, laboral y legal, aportando evidencia empírica para apoyar el contexto teórico de futuras investigaciones.

La primera parte de este trabajo, presenta los antecedentes teóricos y empíricos que enmarcan contextualmente al tema central. Se presenta una definición del término *género*, desde varias perspectivas, partiendo de lo más general, hasta lo más específico de la definición. Se reúne evidencia (tomada de la literatura), en el sentido de que el concepto *género* –en su definición– tiene una fuerte connotación cultural, sociológica e histórica a diferencia de *sexo*, cuya principal connotación se relaciona con lo biológico.

A partir de la aceptación (sustentada en la bibliografía) del peso cultural e histórico del término *género*, se revisa literatura en torno a los cambios que ha tenido el significado del término especialmente en la década 1993-2003. Respecto de características relacionadas con el sexo, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres que de hecho existen -sin entrar en el campo de la genética, de la psicología, del desarrollo evolutivo, etc.- también aparecen intervenidas sociológica y culturalmente, a lo largo de la historia, al menos en la interpretación sociológica y cultural de esas diferencias. .

A continuación, se define el término *autoestima*. La definición con que se trabajará está situada en la perspectiva Humanista y fenomenológica y corresponde a la que utilizan y operacionalizan los autores del test original, Ellen Piers y Jay Harris.

Una vez definidos, se analizan las relaciones entre género y autoestima, (desde la teoría del género), se presentan modelos explicativos de las diferencias observadas (desde la Psicología Social) y se destaca la importancia de la autoestima en el desempeño social, status y bienestar psicosocial de niños y niñas

Se analizan los resultados de ambas aplicaciones, se concluye a partir de dichos análisis, y finalmente se discuten los resultados.

1. Antecedentes teóricos y empíricos

1.1 El género

El término género pertenece al campo del lenguaje. Es un principio clasificatorio mediante el cual se distinguen tres o dos tipos gramaticales (que se corresponden de alguna manera con las distinciones comunes de sexo o ausencia de sexo) que se utilizan para discriminar sustantivos según la naturaleza de las modificaciones que requieren las palabras sintácticamente asociadas con ellas. Género es un principio clasificatorio que distingue entre tipos enfatizando un acuerdo de tipo social objetivado a través del lenguaje (Caro G. M.I. 2002)

La adquisición de los autoconceptos referidos a identificación sexual y específicamente a rol genérico, evoluciona durante la niñez y la adolescencia (Sebin, L.A. y Sprafkin, C.,1986; McConighi, M.G.,1979) en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales. En ese sentido, la socialización parental y escolar diferenciada se convierten en un factor clave para la mantención de las diferencias señaladas (Block, J.H.,1983; Tauber, H.,1979; Garret, C. y Kahn, L.,1980; Weinraub, M. y Clements, L.P.,1984; MacHale,S.M. y Houston, R., 1984; Lamb,M.E. y Roopmarine, J.L, 1979; Stoddart, T. y Turiel, E. 1985)

1.1.1 La mujer en Chile (1993-2003) desde la perspectiva del género

En Psicología el interés en la polémica sexo/género se inicia en la década del 70, con la aparición de revistas especializadas en el tema, tales como *Sex Roles* (1975) y *Psychology of Woman Quarterly* (1976). En el año 75, un número completo del *Annual Review of Psychology* dirigido por Mednick y Weissman estuvo destinado exclusivamente al tema, además de la aparición de un capítulo dedicado a roles sexuales en el *Handbook of Social Psychology*.

En la década de los 80, el interés por el desarrollo de la identidad de género en los niños y niñas, continúa vigente y con fuerte representación en la literatura, especialmente la dedicada a desarrollo infantil. Adquiere particular relevancia la línea de investigación relacionada con diferentes aspectos del género, tales como conductas estereotípicas del rol sexual y la etiología de las diferencias de conducta atribuidas al género.

A principios de los 90 la atención, se dirige a cuestionar los patrones de crianza destinados a perpetuar las diferencias de género y surge una sostenida preocupación a niveles políticos y gubernamentales por asegurar la igualdad ante la ley de los hombres y las mujeres y la consiguiente igualdad de oportunidades (Milicic, N. y Gorostegui, M.E., 1993)

En 1992 se realiza el Primer Congreso Nacional sobre el tema de la Mujer y la Salud Mental (Sernam, 1993) en el que participan instituciones gubernamentales y estatales, el recientemente creado Servicio Nacional de la Mujer, universidades, diversas organizaciones no gubernamentales, etc. Este congreso se inscribe en el marco del Plan de Igualdad de Oportunidades para la mujer (1994-1999) que intenta cambiar los enfoques tradicionales, incorporando la perspectiva del género a la discusión y a la reflexión. Los movimientos en pro de la igualdad de

oportunidades para la mujer, abogan por el término de la discriminación social y cultural. Surge en la escena nacional el Sernam, como un primer hito, institucionalizado, del cambio sociocultural que comienza a experimentar la mujer en la sociedad.. Este congreso, y las publicaciones que le siguieron, dieron origen a varias líneas de investigación y estudio sobre el género en los ámbitos universitarios y de gobierno (MINEDUC, MINSAL, etc.)

Ese mismo año, se realiza un Censo nacional que aporta información relevante sobre la participación de la mujer en el área laboral, su acceso a la educación y otros parámetros demográficos. Cabe hacer notar la primera evaluación de autoestima que sirve de línea base para nuestro trabajo y que hemos denominado Momento 1 (M1), se realiza en 1992, cuando recién surge en Chile la preocupación por el género en forma más o menos institucionalizada, como una preocupación importante de los primeros gobiernos democráticos luego del gobierno militar.

El ingreso de la mujer al mundo del trabajo le ha proporcionado una fuente de gratificación y de valoración social. Un proceso social importante es el cambio de status laboral de la mujer (Censo 2003 en relación al Censo 1993)

- El 32 % de los hogares chilenos están liderados por mujeres (25,3% en 1993)
- Se reducen dramáticamente las tasas de fecundidad, lo que permite una incorporación más activa de la mujer al campo laboral
- La participación laboral de las mujeres aumenta en 7.5 puntos porcentuales en relación a 1992. (35.6% = 50,1%), mientras en hombres el aumento es de 17.6%)
- El año 1993 se crea el Servicio Nacional de la Mujer y varios otros organismos gubernamentales destinados a cautelar la familia y a proteger a la mujer frente a violencia intrafamiliar y maltrato

- Los movimientos feministas abogan por el término de la discriminación social y cultural

1.1.2 El Postmodernismo

Desde un punto de vista más conceptual, y ya no referido solamente a lo que ocurrió en Chile, podría hipotetizarse que el interés por el tema del género surge como consecuencia del momento cultural que se vivió en los años 60-70, período en que los movimientos sociales postmodernos destacaron la discriminación de la mujer afirmando que la forma en que se prescribían roles sociales y valores era la responsable de un estatus social y psicológico femenino muy desmedrado en relación al del hombre

El postmodernismo irrumpe a mediados de los 60, a través del Pop Art, la narrativa experimental y otras formas de arte que validan las posiciones de vanguardia, rechazando el arte y la crítica institucionalizada. Hay conciencia de ruptura, sentido de futuro y un intento de volver el arte a la vida (Rodríguez, R.,1989)

El concepto de *género* surge asociado a la cultura y la ideología postmoderna (Flax, J. 1987; Rodríguez, R.,1989) en la medida que comienzan a validarse las posiciones de vanguardia y que aparece el rechazo al arte, la cultura y las ideologías institucionalizadas y se validan los movimientos y grupos minoritarios, En este contexto, el tema del género y del feminismo adquiere relevancia junto con el interés por las tradiciones y las culturas marginales, por las diferencias étnicas y sexuales, etc.

El interés por las tradiciones y las culturas marginales, por las diferencias étnicas y sexuales, surge en los 70, pero adquiere relevancia en los 80. A principio de los

90, el respeto por las diferencias y el acercamiento de la cultura de las elites a las masas, llega a un punto máximo, lo mismo que el rechazo por las discriminaciones de todo tipo. Los movimientos feministas luchan denodadamente por igualar el status social femenino con el masculino, por lo que hoy son denominados como “androgénicos”. La Psicología, la Sociología, la Antropología, de los 80, aportan abundante literatura sobre el tema del género y la discriminación de la mujer.

1.1.3 La perspectiva androgénica y post androgénica.

Dentro de la discusión (y del rechazo) que las ideas sobre diferencias de género basadas en la biología provocaron en su momento, las psicólogas feministas planteaban que las investigaciones habían sido realizadas y dirigidas por hombres y que las diferencias encontradas eran despreciables y básicamente atribuibles a diferencias en la socialización. E. Maccoby y C. Jacklin, (1974) y S.L. Bem, (1974) niegan las diferencias y afirman que hay más similitudes que diferencias entre hombres y mujeres, considerando que ellas pueden ser tan competitivas, asertivas, analíticas, dominantes, ambiciosas y agresivas como los hombres, si se da la oportunidad.

Estas afirmaciones se inscribían en las teorías andróginas que pretendían mostrar las características tradicionalmente atribuidas a los hombres, como las deseables para todos (perspectiva androgénica) Las teorías post androgénicas refutan lo anterior considerándolo como una tácita descalificación de las tradicionales características femeninas y comienzan a conformar nuevos modelos que destacan y valoran las características tradicionalmente atribuidas a las mujeres como propias y diferentes a las de los hombres (Brabeck, M. y Shore, E.,2003). En especial, respecto de L. Kohlberg y otras líneas de estudio que destacan los déficits de las mujeres en relación a los hombres, las posturas post androgénicas

proponen básicamente que el desarrollo de la mujer en áreas cognitivas, morales, afectivas, etc., etc. no es inferior, sino diferente.

En la actualidad se comprueba que las diferencias, cualquiera que sean, pueden cambiar por factores culturales. Este punto es importante, ya que no parece algo tan seguro que las diferencias se deban a factores naturales y biológicos, es decir, que no puedan cambiar por efectos de la cultura.

En esta línea existe actualmente mucha investigación. Más que diferencias de género, se busca determinar en qué circunstancias, situaciones o contextos, tanto hombres como mujeres aplican distintas respuestas morales y cognitivas, independientemente del género. Esta línea de pensamiento, muestra una forma diferente de enfocar el tema del género, que no discute el que haya diferencias entre hombres y mujeres, sino que intenta validar las características propiamente femeninas, como tan deseables como pueden serlo las de los hombres.

1.1.4 Desarrollo intelectual moral desde la perspectiva post androgínica

Las investigaciones y en general, la literatura sobre el tema del género, se ha centrado en las diferencias intelectuales entre hombres y mujeres, asumiendo tácitamente que éstas existen

El estudio comparativo del desarrollo del juicio moral en niños y niñas, tiene interés, porque involucra el desarrollo cognitivo, lo que lo convierte en un aspecto muy significativo al momento de hacer comparaciones.

Históricamente las diferencias en cuanto a desarrollo moral en niñas y niños se han relacionado con diferencias en desarrollo intelectual, atribuyendo a los hombres un mayor desarrollo y caracterizando el razonamiento intelectual y moral

de las niñas como menos desarrollado. En esta línea, el paradigma darwiniano atribuyó las diferencias de género, a diferencias naturales, biológicamente definidas entre los sexos. Herbert Spencer (cit. Brabeck; M. y Shore, E., 2003) citando a Darwin, afirma que el amor por el cuidado a sus hijos y a sus semejantes que muestra la mujer, tiene una forma diferente a la del hombre y afecta sus sentimientos y pensamientos, no en abstracto, sino que haciendo que ella reaccione a la piedad más que a la equidad o la justicia.

En palabras de Spencer, su razonamiento moral (morality) está ligado a su capacidad intelectual. Atribuye a la mujer una capacidad innata para actuar como madre y después eso lo relaciona con su menor desarrollo intelectual. La atribución de menor facilidad para el razonamiento abstracto, y por extensión, menos capacidad para aplicar justicia abstracta a los dilemas morales, muestra una exclusión entre perspectiva moral y cuidado maternal que se liga al género: se tiene una o la otra. Spencer lo liga a un desarrollo intelectual más concreto y experiencial. Afirma que el razonamiento femenino se liga a lo concreto y cercano, a lo personal, a lo inmediato más que a lo abstracto y lejano e impersonal. Este tipo de afirmaciones han estado presentes desde siempre en las discusiones sobre género.

En la misma línea, Freud afirma que como resultado de tener un superego inferior, la mujer procesa menos sentido de justicia que el hombre y por lo tanto, muestra mayor propensión a ser influida por los sentimientos tanto de amor como de hostilidad. Freud (1925,1961) lo mismo que Spencer, iguala madurez moral con racionalidad y habilidad para pensar abstractamente, con abstracción de las emociones. Ambos sostienen que la tendencia de la mujer para responder afectivamente limita el desarrollo de una moralidad racional superior y sostienen una separación entre sentimientos y pensamientos, lo que todavía es común en la investigación actual.

Figuras tales como Bandura (1973), Erikson (1968) Piaget (1932) y principalmente Kohlberg (1984) han hecho aportes al estudio del pensamiento y desarrollo moral. Basado en Piaget, Kohlberg propone un modelo jerárquico de seis etapas que continúan a lo largo de la vida y afirma que las mujeres tienen más probabilidad de permanecer en el nivel 3 de desarrollo (concordancia, armonía interpersonal) mientras que los hombres alcanzan el nivel 4 (ley y orden). Si nos basamos en su modelo jerárquico de etapas, se llega a la conclusión de que los hombres son moralmente superiores que las mujeres.

Kohlberg afirma que el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo son resultados de maduración (edad) y experiencia. Dado que las mujeres y los hombres participantes en su estudio eran de edad similar, atribuye las diferencias a roles diferenciados culturalmente: el hombre tiene más acceso a la educación y mayor posibilidad de ocupar status profesionales más altos y por lo tanto, tiene mayores oportunidades de aplicar pensamiento abstracto y principios morales abstractos orientados a la justicia. Las ideas de Kohlberg han tenido importante influencia en el desarrollo de la investigación actual sobre el tema (Brabeck, M., 2003)

1.1.5 Evolución de la autoestima en relación al género

Los resultados de la evaluación realizada en 1992 que sirve de base para este estudio (Gorostegui, M.E.,1993), indicaban que los varones mostraban mayores niveles de autoestima que las niñas, en todos los niveles socioeconómicos y cursos de la muestra evaluada.

Estos resultados eran coincidentes con los resultados de la mayoría de las investigaciones sobre autoevaluación realizadas en ese momento (Lummis, M., Stevenson, H.1990; Hyde, J.S., Fennema, E. 1990) en que las niñas puntuaban más bajo en pruebas de autoconcepto académico y autoestima, ya sea en todas

las áreas, en algunas o en relación a algunas asignaturas, especialmente las matemáticas.

Una gran cantidad de trabajos agregaba evidencia empírica al hecho de que las niñas mostraban baja autopercepción de su competencia académica y limitadas expectativas de éxito lo que afectaba negativamente su desempeño. Pero paralelamente, comienzan a surgir trabajos que demuestran que esos resultados dependen de las características de la tarea, de su dificultad y de cómo esté tipificada genéricamente dicha tarea. Se cuestionan los resultados, básicamente porque comienzan a surgir inconsistencias debidas a los instrumentos y metodologías utilizadas en las mediciones

Por ejemplo, en esta línea de cuestionar las afirmaciones sobre la pretendida superioridad de los varones en relación a la autovaloración de su competencia académica, el año 2000 se publican los resultados de un estudio transcultural en el que participan 3000 escolares de 2º a 6º año básico pertenecientes a 7 países europeos y asiáticos, en el que se analizan las diferencias en autopercepciones académicas y las causas a las que atribuyen su éxito o fracaso dependiendo del género (Stetsenko, A. et als. 2000). De acuerdo a este estudio, los niños (de ambos sexos) independientemente de su país de origen, hacen atribuciones similares acerca de las causas de su éxito o de su fracaso escolar.

Cuando los resultados académicos eran iguales para niños y para niñas, había coincidencia entre todos los niños de la muestra, en la forma en que explicaban el resultado. Sin embargo, cuando las niñas superaban a los varones en rendimiento, ellas no lo atribuían a que podían ser más talentosas que los niños, sino a que ellas se esforzaban más, o a que habían tenido suerte o incluso a que los profesores habían sido benevolentes al corregir o habían recibido ayuda de parte de ellos. Los resultados de este estudio comprueban que hay una alta correlación entre el rendimiento escolar y la autopercepción académica, con *resultados globales similares en niveles de autoestima en niños y niñas*, pero con diferencias

en relación a áreas de estudio y con la notable excepción de que las niñas desconfían de su talento como la causa de su éxito académico. El que los resultados en promedios, respecto de la autovaloración académica sea similar, muestra un cambio notable respecto de los resultados de investigaciones anteriores.

En esta misma línea, el año 2002 (Gorostegui, 2002) se realiza una evaluación a nivel nacional para MINEDUC, de los niveles de autoestima de niños y niñas asistentes a Talleres de Desarrollo Autoestima (TAP), utilizando para ello la Prueba de Piers-Harris adaptada. Los resultados muestran un sorprendente cambio en los niveles de autoestima respecto de lo esperado: las niñas igualan los promedios de los niños, superándolos incluso en algunas regiones.

1.1.6 Modelos explicativos de la baja autovaloración femenina

El hecho comprobado empíricamente de que las mujeres se autoevalúan en forma menos positiva que los hombres, está siendo cuestionado a la luz de estudios que afirman lo contrario. Además de las comprobaciones empíricas, este déficit en la autovaloración ha recibido especial atención en la literatura psicológica, en la línea de ofrecer modelos explicativos para las diferencias observadas. Estos modelos daban por sentada la existencia de diferencias entre los géneros y también que estas diferencias favorecen a los varones

a) El modelo de Seligman (1974) de *desamparo aprendido* se ha utilizado profusamente para explicar la baja autoestima que presentan en niñas en relación a pares varones (Milicic, N y Gorostegui, M.E. 1993; Gorostegui, M.E.,2002) y también ha servido para explicar la mayor valoración social del rol masculino y de las características socialmente asociadas al rol (Gorostegui, M.E. y Dörr, A.,2003)

Según Seligman, la baja autovaloración denota tendencias cognitivas negativas sobre los efectos de las propias acciones. Síntomas depresivos como la pasividad, las expectativas negativas y la sensación de desamparo, desesperanza y poco control presentan importantes paralelismos con lo encontrado en sus investigaciones con animales. Esencialmente, la pérdida de control sobre los acontecimientos traumáticos del pasado y sobre las consecuencias de los actos que se realizan, lleva a la creencia de que nada de lo que se haga puede tener significado o importancia.

Como consecuencia, la persona (o el animal en el caso de la situación de laboratorio) comienza a sentirse incapaz de actuar o de responder de manera adaptativa a las demandas de la situación presente. Al aceptar pasivamente las situaciones, la persona comienza a experimentar la sensación de que no tiene control sobre ellas, lo que lo lleva a un posterior desarrollo de expectativas negativas, junto a la sensación de impotencia, desesperanza y descontrol. Este tipo de historia de aprendizaje que conduce a una susceptibilidad aprendida a la desesperanza, parece ser más común en las mujeres que en los hombres (Seligman, M., 1974)

b) Un segundo modelo que podría explicar variaciones en los niveles de autoestima puede ser tomado de la *Teoría del Aprendizaje* (la respuesta que nos permite alcanzar una meta: lograr un premio o evitar un castigo, es reforzada y por ende aprendida por lo que aumentará la probabilidad de que se repita en situaciones semejantes). Este aprendizaje no se da cuando falla alguna parte de la secuencia: no hay meta o respuesta, no hay refuerzo o no hay contingencia entre la respuesta y el refuerzo. Si ocurre en forma continua la persona no aprende a enfrentar las situaciones o puede aprender a no afrontarlas.

Las expectativas de metas inalcanzables a partir del repertorio de respuestas que se posee es un factor básico en la susceptibilidad a la baja autoestima. El niño no se fija situaciones metas, porque las considera inalcanzables (lo sean o no) y por

lo tanto, no se arriesga al fracaso. Los factores precipitantes son metas (recompensas o evitación de castigos) y el niño no intentará nada si ante una situación meta tiene la expectativa de que nada de lo que haga influirá en el resultado. (Esta carencia de actividad se asemeja a la dimensión motivacional conductual de la depresión). Según el ambiente y las cogniciones de desesperanza, la persona se enfrentará cada vez menos a castigos inescapables y tampoco se arriesgará para lograr recompensas.

c) *Factores Sociales*: los factores que afectan los niveles valoración social y por lo tanto de autovaloración, han afectado en mayor medida a las mujeres que a los hombres: las discriminaciones sociales, económicas y legales, han sido notables en nuestra cultura occidental (sin considerar otros entornos culturales aún más discriminatorios)

Se señalan las siguientes características respecto del trato diferencial para niños y niñas:

- El estereotipo de las mujeres es ser más débil, menos capaces de conseguir lo que quieren por medio de sus acciones (ver cuántas trabajan hoy en Chile) y más necesitadas de ayuda y protección que los hombres
- La gente tiende a hacer cosas por las niñas más que por los niños
- En estudios sobre crianza infantil se ha encontrado que las acciones de los niños tienen más consecuencias que las de las niñas
- A los niños se les castiga (sobre todo por agresión) pero tanto los refuerzos como los castigos dependen de la conducta del niño, por lo que puede aprender a controlar premios y castigos por sus propias acciones, mientras que ellas reciben menos reacciones de los adultos, incluyendo si son ellas las que agreden
- .Los hombres están reforzados hacia el logro y la competencia, mientras que eso en las mujeres no queda tan claro

- Las mujeres que tienen éxito lo atribuyen a la suerte o a otros factores que les impiden atribuirse el éxito, lo que puede producir una barrera cognitiva hacia el aprendizaje al bloquear la posibilidad del refuerzo positivo.

En el año 1983, J.H. Block realiza una revisión bibliográfica sobre las diferencias ligadas al sexo en niños y niñas, y ordena sus hallazgos en varios dominios en torno a los que en ese momento, encuentra bastante consenso entre los investigadores

- Los niños presentan niveles superiores de actividad que los que exhiben las niñas, son más aventureros, más proclives a accidentes y con más conductas de exploración que las niñas
- Los niños son más agresivos y presentan menos control de impulsos, son más impacientes y con más dificultades para postergar la satisfacción inmediata de necesidades, se arriesgan más y son menos tolerantes a la frustración
- Las niñas son más miedosas, ansiosas y con menos seguridad y confianza en sí mismas. En los autorreportes reconocen más ansiedad y menos seguridad en su capacidad para solucionar problemas o para desempeñarse en forma exitosa en situaciones desconocida. Como resultado se comportan en forma menos competitiva, y no se exponen al riesgo o desafío en tareas que consideran superiores a sus posibilidades.
- Las niñas tienden a subestimar sus niveles de rendimiento y no se motivan por el desafío o la competencia que involucra la tarea. Pareciera que las necesidades de afiliación de las mujeres entran en conflicto con sus necesidades de logro y que cuando el logro amenaza la aceptación interpersonal, surge la ansiedad en detrimento del mismo. Paralelamente, la aprobación de los adultos les influye más que a los niños

- Los hombres se sienten más seguros y confiados en sí mismos, muestran sentimientos de mayor eficacia personal y menos desesperanza aprendida en situaciones de estrés.
- En escalas de personalidad, ellos se describen como más poderosos, ambiciosos, enérgicos, eficaces, fuertes y controladores de eventos externos. Ellas se describen como más generosas, consideradas y preocupadas por los otros. más empáticas y más capaces de establecer relaciones cercanas con los demás.

Block concluye que *la evidencia empírica acumulada sobre diferencias ligadas al sexo responde a diferentes estilos de socialización y que sin duda esas diferencias impactan en la autovaloración*. Los dominios de rasgos señalados, son consecuencia de esa diferente tipificación sexual y contribuyen a perpetuarla

d) Un cuarto modelo que explica en parte la tendencia a autovalorarse negativamente, es la *hipótesis del rol social* (Lowenthal, M. 1995) De acuerdo con este autor la posición de escaso poder social que tradicionalmente ha tenido la mujer, la ha llevado a desarrollar modelos cercanos a la depresión y al aislamiento social. Ya que los hombres detentan el poder y la autoridad, las mujeres son reforzadas para desarrollar características de acomodo y agrado a los hombres. Sumisión, aquiescencia, pasividad, desamparo, debilidad, han sido potenciados e incorporados a las creencias sociales como características innatas de las mujeres, pero son comportamientos aprendidos mediante los cuales los miembros subordinados del grupo intentan asegurar su supervivencia.

Como se puede apreciar, estos cuatro modelos ofrecieron explicaciones, en su momento coherentes y satisfactorias para las diferencias respecto de autovaloración en mujeres y hombres. Estas explicaciones, unas más y otras menos, se originaban en una situación que era real, pero a la vez, servían de justificación a una discriminación a todas luces injusta.

1.1.7 Género y sexo

La mayoría de las definiciones de sexo se refieren a cuestiones biológicas (anatomía, hormonas, fisiología, etc.) pero también conllevan una categoría social en el sentido de la forma en que la gente piensa sobre esas diferencias. Desde esa perspectiva, el concepto de género, aunque incluye lo biológico, sería producto de un determinado sistema cultural. (Deaux, K.,1984)

Aunque existan diferencias biológicas entre hombres y mujeres, éstas se encuentran intervenidas culturalmente y son históricas, de forma que se pueden modificar por cuestiones sociales y políticas. No necesariamente el embarazo, la menstruación y la lactancia son diferencias determinantes entre hombres y mujeres (Lorber, J., 1991). Lo que establece la diferencia es la construcción que se dé a esas categorías. Las definiciones de sexo giran en torno a la Biología, mientras las de género son culturales. Es una propiedad cultural, es una invención social. El concepto de género describe componentes no fisiológicos del sexo, que se consideran como apropiados para hombres y mujeres, se refiere a una etiqueta social por la que diferenciamos dos grupos de gente". (Fagot, B., Leinbach, M.1997)

El género, aparece como un concepto localista, no estable, no unitario, ni universal. En ese sentido, el género es un dispositivo ideológico que produce, reproduce y legitima las elecciones y límites que se predicen a una categoría del sexo. (Marecek, J.,1995)

Todas las definiciones de sexo giran en torno a la Biología, mientras las definiciones de género son culturales. El sexo podría ser un hecho dado, mientras el género es un artefacto cultural, es una propiedad cultural social, es una invención social mediada por otra construcción social (la biológica) que tiene un

desarrollo temprano en la infancia (Fagot, B., Leinbach, M.,1997). El concepto de género, masculino o femenino, describe componentes no fisiológicos del sexo que se consideran como apropiados para hombres y mujeres, se refiere a una etiqueta social por la que diferenciamos dos grupos de gente.

En síntesis, .

- Género es un logro recurrente personal y cultural producido por un complejo de procesos sociales, interpersonales, representacionales, discursivos e institucionales
- Género es un complejo grupo de principios que organizan las relaciones hombre mujer en una cultura particular o grupo social
- Género es un marcador de una jerarquía que en concierto con otros marcadores como raza y clase social, determinan relaciones de poder
- Género son las ejecuciones y representaciones continuas a través de las cuales hombres y mujeres se posicionan a ellos mismos y producen sus propias subjetividades.

1.1.8 Sexo, género y salud mental

Hay diferencias en relación al sexo y salud mental que muestran un perfil más menos similar en distintos lugares. A. Radley, (1994), señala que en relación al sexo, se aprecian diferencias en salud física: mortalidad y morbilidad, expectativas de vida y tasas de muerte y grado o frecuencia de enfermedad, (entendida como mala salud, enfermedad concreta o una suma de enfermedades)

El autor señala:

- La esperanza de vida: es actualmente de 80.9 años para mujeres y 75 para hombres.
- Los varones son menos viables in útero: 27% más de niños que de niñas mueren antes del primer año de vida y sólo un hombre por cada 5 mujeres vive hasta los 100 años.
- Numerosos estudios epidemiológicos muestran distribuciones diferentes por sexo para varias enfermedades (Prior, P.M., 1999)

Además de las diferencias señaladas, P.M. Prior agrega que los hombres y las mujeres difieren en lo que piensan sobre salud mental y bienestar, *aunque las tendencias están cambiando.*

En Chile, los estudios sobre salud mental poblacional, reportan amplia mayoría de mujeres que deben ser atendidas como víctimas de violencia intrafamiliar y de hombres atendidos por consumo y dependencia de drogas y alcohol, entre otras diferencias. (MINSAL, 2001)

En la línea de planificar intervenciones en salud pública, el sexo aparece como un factor de riesgo importante, seguido por la edad, el estado civil, migración rural urbana, el nivel socioeconómico y la ocupación. La evidencia muestra que las mujeres presentan como grupo mayor patología psiquiátrica que los hombres (10,11%) lo que podría ser atribuido a factores socioculturales tales como una menor sanción social para la mujer que se queja de síntomas emocionales o acude al médico por ello o bien por factores orgánicos, como la influencia de la variación de niveles hormonales en cuadros depresivos.

Sin embargo, esta mayor prevalencia de mujeres en términos de psicopatología global, se debe a un predominio femenino en cuadros frecuentes (neurosis) mientras que en los hombres predominan cuadros más severos tales como alcoholismo, conducta antisocial y cuadros orgánicos. Los trastornos depresivos

mayores son iguales en ambos sexos, pero las distimias son más frecuentes en las mujeres (9.5%, vs/ 5.2%). Entre los cuadros ansiosos, las agorafobias se presentan con mayor frecuencia en mujeres (18.3% vs/ 7.4%). Alcoholismo entre hombres (17.66%) supera ampliamente al que presentan las mujeres (2.61%) y también hay una diferencia importante en casos de personalidad antisocial: 3.4% en hombres y 0.5% en mujeres. (Vicente, B. y cols. 2002)

1.1.9 Relación género y depresión

El tema de la relación sexo/depresión, tiene importancia en la medida que la Escala de P-H (a) cuenta con una subescala que evalúa síntomas ansioso/depresivos en los niños. Es sabido que la baja autovaloración es una características muy presente en los cuadros depresivos.

De acuerdo a estadísticas de los servicios de salud mental en Chile (Vicente, B. y cols., 2002) y en el mundo, las mujeres usan más los servicios de salud mental que los hombres. Los trastornos de tipo afectivo son más probables en la mujer que en el varón y ella presenta mayor prevalencia de enfermedad depresiva en cualquiera de sus formas.

Esto que es una realidad, tiene explicaciones que provienen de diferentes áreas de la Psicología son más o menos las mismas que explican la superioridad de la autovaloración masculina. Esta mayor tendencia a la depresión ha sido explicada de acuerdo al modelo de Seligman (1974)

La mayor susceptibilidad de la mujer a la depresión, ha sido estudiada también desde la Teoría del Aprendizaje: las expectativas de metas inalcanzables a partir del repertorio de respuestas que se posee (o se da por supuesto que se posee) es un factor básico en la susceptibilidad aprendida a la depresión. La persona no

hará nada si ante una situación meta tiene la expectativa de que nada de lo que haga influirá en el resultado. Esta carencia de actividad se asemeja a la dimensión motivacional conductual de la depresión y constituye un síntoma característico

También hay factores ambientales tales como discriminaciones sociales, (incluyendo las discriminaciones al interior de las familias) discriminaciones económicas y legales que constituyen factores de susceptibilidad a la depresión, que pueden explicar las razones por las cuales las mujeres presentan más cuadros depresivos innatos y aprendidos. que los hombres.(Weissman M. y Klerman, G.1985) No hay mucha claridad en los factores biológicos, pero hay evidencia que la historia de aprendizaje de las mujeres ha conducido a mayor susceptibilidad a la depresión y a la baja autoestima, es decir, a una *carencia de afrontamiento instrumental de las dificultades*.

Este tipo de afirmaciones que consideraba como un hecho irrefutable, por ejemplo el que las mujeres carecieran de afrontamiento instrumental, abunda en la literatura de los 80 y 90, junto con los modelos explicativos de la baja autovaloración femenina.

1.2. El autoconcepto

1.2.1 La definición de Autoconcepto los autores de la Escala

Durante la década de los 90, la autoestima de los niños, como factor clave en su desempeño escolar, adaptación social e incluso en su bienestar psicosocial, fue muy estudiada tanto a nivel de trabajos empíricos, como también desde el ámbito teórico en término de definiciones que la diferenciaran de otros conceptos relacionados tales como autoestima, autoconcepto, etc. Al final de este capítulo se incluyen algunas definiciones más actuales, sólo a modo de información, dado que para los efectos de este estudio, lo relevante es centrarse en el constructo teórico que presentan los autores de la Escala y que operacionalizan a través de los ítemes de su Escala.

La definición de autoestima que ofrecen los autores del test (P-H (a) con que se va a evaluar este atributo en el presente trabajo, se sitúa en la perspectiva fenomenológica y rogeriana que define el término como “una configuración organizada de percepciones del sí mismo que puede ser concienciada” (Piers, E., 1967; 1976; 1984) Sobre esa base, E. Piers (1967) define el autoconcepto, como un set relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen efectos motivacionales sobre la conducta.

En este sentido, el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias. El juicio de si una conducta es consistente o no con la autoimagen, ayuda a configurar las nuevas experiencias conductuales. Juicios relativos al éxito o fracaso de una acción particular, o afectos relacionados con sus resultados, sirven a una función motivacional en cuanto a la probabilidad de su realización (Bandura, A., 1984)

El autoconcepto, tal como es definida en el test, es considerado simultáneamente como una entidad global, pero que resulta de la autovaloración en áreas específicas de funcionamiento. Estas áreas se organizan jerárquicamente en cuanto a su peso dentro del concepto global de autoestima individual

Para los autores de la Escala, el autoconcepto es relativamente estable. Cualquiera sea la importancia que se le asigne en el desarrollo, no es algo que varíe con facilidad o en forma brusca. En los niños puede ser muy dependiente de la situación, pero se va estabilizando de manera progresiva a través del tiempo.

El componente evaluativo reúne juicios sobre sí mismo que el niño va acumulando a partir de varias fuentes de valoración. Algunos de esos juicios pueden provenir de “otros” significativos que él va internalizando: valores, normas, nociones de lo que es socialmente aceptable, etc. (Milicic, N. y Gorostegui, M.E., 1993) Los cambios culturales respecto de lo que se espera o valora en relación al género, impactan en los niveles de autoestima en cuanto el niño se autopercebe respondiendo a los cánones sociales o se autopercebe como deficitario en relación a lo socialmente valorado. Como una función del desarrollo, la autovaloración se va tornando cada vez más autónoma y los juicios valorativos comienzan a ser menos dependientes de los otros. Una tercera fuente de valoración está constituida por la forma en que el niño se compara con su grupo de pares: hermanos, compañeros de curso, etc.

Las definiciones de autoconcepto y autoestima que se presentan a continuación, corresponden a las definiciones vigentes al momento de la confección del test original y según los propios autores, son las que le proporcionan el marco teórico, es decir, corresponden al autoconcepto que el test evalúa, de acuerdo a la definición de sus autores.

1.2.2 El aporte de Rogers

Una influencia importante en la definición de autoestima manejada por los autores, es la corriente rogeriana. C. Rogers (1976) plantea que la experiencia de sí mismo engloba todos los hechos y acontecimientos del campo fenomenológico que el individuo reconoce en relación al yo y constituye la materia con que se forma la estructura experiencial llamada imagen o idea del yo. Rogers utiliza indistintamente los términos “noción del yo”, “imagen o idea del yo” e incluso “estructura del yo” para referirse a una configuración experiencial que se compone de percepciones referidas al yo en sus relaciones con los otros y con la vida en general. En el término incluye los valores positivos y negativos que el individuo concede a esas percepciones.

Rogers (1981), coincidiendo con las teorías fenomenológicas de autoconocimiento, concluye que es difícil definir el yo en términos operativos, no obstante que puede ser evaluado indirectamente midiendo las actitudes del sujeto respecto del yo.

La falta de discriminación muy precisa en torno al uso de términos como *autoestima o autoconcepto, autovaloración*, etc. no es rara al momento que los autores hacen la presentación de las bases teóricas del test. En la literatura del momento, aparecen usados más o menos como sinónimos (aunque de hecho no lo son) conceptos tales como: *self image, self concept, self steem, self evaluation, self understanding, self perception* y otros.

1.2.3 Teoría de William James sobre el self.

Esta teoría (James, W., 1951) está a la base de la mayoría de los estudios teóricos e investigaciones empíricas norteamericanos sobre autoconcepto a la fecha de la publicación de la Escala y permanece vigente hasta ahora.

Williams James plantea (a fines del siglo XIX) que lo que sentimos respecto de nosotros mismos depende de lo que apostemos a ser y hacer. Este sentimiento está determinado por la proporción entre nuestra realidad y nuestras supuestas potencialidades, una fracción de la cual son nuestras pretensiones y la otra, nuestro éxito. Por lo tanto, autoestima depende del éxito que tengamos de acuerdo a las pretensiones o a metas que nos propongamos. Dicha relación puede modificarse, tanto disminuyendo el denominador como aumentando el numerador (o viceversa). Tan maravilloso consuelo es ceder en pretensiones como verlas colmadas.

El self se compone de el Mí y el Yo. El Mí es la suma de lo que una persona puede llamar suyo y se compone de

- a) El Mí material (cuerpo, pertenencias, familia) e inciden en él en cuanto lo ligan a un estatus social, expectativas, etc. La familia es importante ya que influye a través de mecanismos de aprendizaje y proporciona modelos de identificación e imitación que afectan la formación de la conciencia de sí mismo en el curso del desarrollo.
- b) El Mí social (relaciones, roles, reconocimiento que el individuo recibe de sus semejantes). Hay tantos roles sociales como personas lo conozcan y se relacionen con él. James afirma que existe una propensión innata a ser conocidos favorablemente por el grupo.
- c) El Mí espiritual (conjunto de estados de conciencia, capacidades y disposiciones psíquicas tomadas en su totalidad, que puede constituirse en objeto para la conciencia, despertando las mismas emociones que los otros constituyentes del self).

James sugiere que cada uno organiza estos constituyentes en una estructura jerárquica de acuerdo a lo cual asigna diferentes valores a cada uno (concepto a la base de las teorías que sustentan las escalas de evaluación, lo mismo que el componente descriptivo y el componente evaluativo) . Pero agrega que la forma en que se constituye y jerarquiza el self no varían mayormente entre los individuos ni entre los individuos a través del tiempo. Esta hipótesis sobre la estabilidad del self sirve de fundamento también a la posibilidad de evaluación del autoconcepto.

El Yo, es el self como conocedor y organizador de la experiencia. El Yo es experimentado a través de la continuidad, la nitidez (diferenciación) y la voluntad. Una identidad estable del self deriva de un sentido de continuidad como self conocedor. Para James, cada uno de nosotros considera espontáneamente que sigue siendo el mismo gracias al Yo.

Implícito en la experiencia de cada uno de estos aspectos del Yo está la conciencia adicional (de segundo orden) de la autorreflexividad capaz de conocer la naturaleza del self. De acuerdo a la teoría de James (1951) la única manera de aproximarse al estudio del Yo es el análisis filosófico, más que la aproximación psicológica y que esta aproximación, es válida sólo para los aspectos del Mi (self)

1.2.4 Los supuestos teóricos

En el Manual revisado de 1984, Ellen Piers (Piers, E., 1984) considera la gran cantidad de investigación empírica sobre las dificultades de medición de la autoestima y propone las líneas teóricas sobre las cuales se sustenta la construcción de su Escala. Acota el término como “autopercepciones de las personas respecto a aspectos importantes de su vida, que dan origen a actitudes autovalorativas (cogniciones) y sentimientos (afectos) que tienen funciones motivacionales sobre la conducta. Presenta un componente

autodescriptivo y otro evaluativo, conformado por los juicios acumulados en relación a sí mismo.

La autora trata de integrar varias teorías disímiles e incluso excluyentes, como por ejemplo, el que la autoestima sea un concepto global, pero a su vez, con componentes; que es estable, pero cambia (aunque no en forma brusca), que contiene tanto juicios propios, como juicios introyectados a partir de los juicios de los otros, etc.

En síntesis:

- Los individuos mantienen una visión de sí mismos relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza durante la niñez
- Los niños están dispuestos a revelar aspectos importantes de su autoimagen, a través de decidir si son verdaderas o falsas para ellos una serie de afirmaciones
- La evaluación de su autoconcepto se relaciona con otros aspectos de su personalidad
- Los resultados de esta autoevaluación son predictivos de su conducta futura
- El autoconcepto se forma a partir de lo biológico y de lo ambiental, primariamente durante la niñez por la interacción con el ambiente y por actitudes y conductas de los otros.
- El autoconcepto puede cambiar en respuesta a cambios ambientales o del desarrollo, pero no como respuesta a experiencias aisladas.

1.2.5 Los planteamientos teóricos de E. Piers sobre autoconcepto

Ellen Piers (1984) resume en seis puntos planteamientos teóricos sobre el autoconcepto (que se evalúa en su Escala)

Primero. En su naturaleza el concepto se considera esencialmente fenomenológico, no observable directamente, pero susceptible de ser inferido a partir de conductas o autorreporte. Reconoce de que a pesar de que las conductas son medibles directamente, es difícil hacer inferencias sobre el autoconcepto que sean replicables y consistentes en distintas situaciones. En este sentido, el autorreporte, aunque susceptible de muchas distorsiones, es consistente con la definición de autoconcepto que sustenta la prueba, dado que es una experiencia directa de la experiencia individual. El hecho de que el autorreporte sea susceptible de distorsión, es un problema metodológico y no teórico, según la autora.

Segundo. Se considera que el autoconcepto es una entidad global, pero con componentes específicos. Refleja cómo siente el niño globalmente acerca de sí mismo, considerando sus habilidades generales y específicas su autoimagen física. Es decir, el autoconcepto global deriva de la autovaloración en áreas específicas de funcionamiento. Algunas de estas áreas son relativamente claras (self físico, self moral y ético, self académico) pero otras están débilmente definidas; algunas son más importantes que otras en la evaluación global, de manera que baja autovaloración en áreas que no son consideradas importantes por el niño, probablemente tendrán poco impacto sobre la autovaloración total. Dickstein en 1977 y Harter en 1978 (en Piers, E.,1984) también proponen un autoconcepto jerárquicamente organizado

Tercero. El autoconcepto es relativamente estable. A pesar de la importancia que pueda asignársele a la experiencia en su desarrollo, no es algo que cambie con facilidad. En los niños pequeños el autoconcepto puede ser muy dependiente de la situación, pero se va estabilizando progresivamente. A pesar

de so, la autora afirma que es posible mejorar el autoconcepto del niño a través de experiencias correctivas, aunque los cambios no ocurren como consecuencia de intervenciones aisladas, que hay áreas del autoconcepto más difíciles de cambiar que otras y que para algunas de ellas hay etapas críticas para el cambio. (Erickson, E.,1950, en Piers, 1984)

Cuarto El autoconcepto tiene un componente descriptivo y uno evaluativo que se obtiene a partir de juicios que el niño ha acumulado sobre sí mismo y otros que han sido internalizados (valores, normas, nociones de lo que es socialmente deseable) También se puede aislar un componente referido a lo intraindividual, en relación a sus propios estándares internos, y otro referido a la forma en que se evalúa en comparación con sus pares

Quinto. El autoconcepto es experimentado y expresado por los niños de manera diferente en las distintas etapas de su desarrollo. En la primera infancia el foco está en la diferenciación del self respecto del ambiente y en el establecimiento de relaciones recíprocas con sus cuidadores (Mahler, S., Pine,L., y Bergmann, H., 1975, en Piers, 1984). Durante los años preescolares, adquiere una relativa independencia, interactúa con pares y comienza a desarrollar un sentido de identidad de género. El autoconcepto durante esta etapa se define primariamente por la experiencia con pares y por las conductas y actitudes parentales. Durante los años escolares el autoconcepto se expande para contener un gran campo de intereses, en especial los relativos al rendimiento escolar y las relaciones con pares, que ahora cobran mayor importancia.

Con el incremento de la experiencia y la edad, las autopercepciones infantiles se incrementan diferencialmente y el niño debe lograr integrar todas las experiencias dentro de un marco único experiencial y conceptual. Durante la adolescencia ciertos aspectos del autoconcepto pueden sufrir rápidos cambios o diferenciaciones (autoimagen ético moral, identidad profesional, etc.) mientras otras siguen dentro de un continuo estable (Harter, E., 1983, en Piers, E.,1984)

Sexto. El autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia, manteniendo una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes situaciones, lo que disminuye la ambigüedad de las situaciones nuevas y estructura conductas hacia metas y objetivos. El juicio de si una conducta es consistente o no con la autoimagen, ayuda a configurar las nuevas experiencias conductuales. Juicios relativos al éxito o fracaso de una acción particular o a efectos relacionados con sus resultados, pueden servir a una función motivacional sobre sus resultados

1.2.6 Autoconcepto y competencia académica

La etapa evolutiva de ciclo vital comprendida entre aproximadamente los 6 y los 12 años, con algunas diferencias para niños y niñas, dado que ellas se adelantan alrededor de 6 meses en relación a los niños, tiene a la actividad escolar como tarea fundamental del niño en el período. Su éxito o su fracaso en la escuela, se relaciona con aspectos importantes de su autovaloración y a su vez, su autovaloración académica influye en sus logros, conformando un circuito retroalimentado. Una de las subescalas de la prueba es precisamente *estatus escolar e intelectual* y evalúa el autoconcepto del niño sobre sus competencias académicas.

En 1987 Doris Entwisle y col. (1987) publican los resultados de sus estudios empíricos con escolares de los primeros grados de la escuela elemental, en que se concluye que las experiencias de los niños durante el primer año escolar significan una dramática transición entre niño-hogar y niño-escuela, que implica asumir el rol de estudiante, encontrarse e identificarse con nuevos otros, con nuevos grupos de referencia y de pertenencia y desarrollar nuevos estándares para juzgarse a sí mismo y a los otros. Comienza a ser comparado y a compararse con otros y de esa manera aprende sobre sus propias habilidades, aprende a evaluar sus capacidades y discapacidades relativas, el esfuerzo que debe desarrollar para alcanzar metas, etc. El colegio ofrece una fuente de experiencias para formar un nuevo sentido de self: el escolar

El desarrollo de este self es por una parte, producto de la escolarización, y a la vez, influencia sus logros académicos. Un concepto positivo del self académico influye favorablemente en el aprendizaje, mientras la correlación entre competencia percibida y logro escolar crece consistentemente, en especial desde el 3° al 6° grado. (Harter, E. 1982) y Clark, M. (en Entwisle, D. y col., 1987) plantea la importancia del autoconcepto, como un mediador del rendimiento escolar y que por lo tanto, alimentar la autoimagen positiva de los niños es una de las tareas más importantes de la educación elemental. Niños que desarrollan actitudes positivas hacia el colegio y confianza en ellos mismos como capaces de alcanzar las metas académicas a las que se enfrentan, pueden tolerar el fracaso persistir en el esfuerzo, permanecer más tiempo en el colegio y seguir aprendiendo fuera de él.

1.2.6.1 Ilusión de incompetencia

Phillips (1984), denomina *ilusión de incompetencia* al hecho de que niños capaces no tengan una percepción positiva de sus habilidades. El autor agrega importante evidencia empírica sobre motivación de logro, que demuestra que la percepción que el niño tiene de sus habilidades juega un rol mediador entre la real capacidad del niño y su expresión en actitudes, conducta y rendimiento escolar. El descubrimiento de la relativa independencia entre la habilidad real y los determinantes motivacionales del logro es uno de los hallazgos más interesantes de las últimas investigaciones. La autora concuerda con Entwisle (1987) en que la valoración que los padres asignan al trabajo del niño, junto con la de los profesores, influye en el autoconcepto académico, más que los resultados objetivos, y puede (en casos en que ésta es negativa), contribuir a la ilusión de incompetencia que pueden mostrar niños objetivamente competentes.

Las creencias y padres y profesores pueden influenciar la autoimagen del niño a través del feedback que les proporcionan. Phillips (1984). Las auto percepciones de competencia son críticas para la regulación de la conducta y la motivación de logro. Los niños con baja competencia autopercibida exhiben menores estándares de rendimiento en promedio, que sus pares con alta percepción de competencia, y paralelamente subestiman sus reales niveles de desempeño en relación a los puntajes que obtenían en los tests. En este punto, Bandura (1977) asigna a los juicios sobre la propia eficacia e inteligencia, un rol causal en la elección de metas, persistencia en la tarea, respuestas afectivas y resultados.

Niños con autovaloraciones negativas o muy frágiles, tienden a evitar la posibilidad de recibir feedback negativo, para ello, seleccionan tareas cuyo éxito es seguro (y no implican un desafío o un riesgo) o es reconocidamente imposible y por lo tanto no vale la pena intentarlo. Los niños depresivos y/o con severas dificultades de aprendizaje, se muestran extremadamente sensibles a la crítica, por lo que adoptan frecuentemente este tipo de defensa. Los profesores refuerzan estas conductas al disminuir los estándares de exigencias y subestimar sus posibilidades de éxito. El papel de esta dinámica en la perpetuación de las autovaloraciones peyorativas de los niños ha recibido importante apoyo empírico a partir de los estudios de Bandura (1977)

En síntesis, las percepciones subjetivas de los niños se asocian críticamente con su motivación de logro. La percepción de competencia, puede explicar diferencias en rendimientos académicos en niños de igual capacidad intelectual. Por otra parte, el conjunto de actitudes y auto percepciones de niños con self minusvalorado, produce una retroalimentación que lleva a un espiral negativo entre baja autoestima y su correspondiente confirmación conductual.

Colaboran también en esta espiral negativa, a) procesos cognitivos subyacentes, tales como la tendencia a percibir selectivamente los fracasos y distorsionar la interpretación de las experiencias, b) la influencia de padres, profesores y adultos significativos (según el vínculo o grado de empatía que

tengan con el niño) y c) grado de tolerancia a la frustración lo que impide exponerse al fracaso o persistir en el esfuerzo luego de él.

Niños capaces intelectualmente, no se exponen a tareas difíciles que requieren esfuerzo mantenido o tolerancia a la frustración y por tanto, no vivencian el éxito que proporciona el haber resuelto una tarea difícil.

Se podría afirmar que en las niñas, que tradicionalmente mostraron un nivel inferior de autovaloración académica que los varones, podría haberse producido un fenómeno similar al que describe D. Phillips. Este sentimiento de incompetencia es tan fuerte, que incluso si obtienen éxito en sus evaluaciones escolares, ellas lo atribuyen a la suerte, facilidad de la tarea o similar. (Stetsenko, A. et als. 2000)

1.2.7 Autopercepción de competencia y adaptación social

P. Harter y R. Pike (1984) realizaron una importante línea de investigación sobre este tema, no obstante que la evaluación de este aspecto del self presenta más dificultades que la evaluación del self escolar o de los atributos físicos, dado que las percepciones acerca de si el niño tiene muchos amigos o es querido por sus padres o profesores, no implican necesariamente juicios sobre la adecuación de su self ya que podría responder a una característica real de no ser querido o de estar en un grupo de pares poco amistosos. Piaget (1975) plantea que el escolar cuenta con mecanismos de reversibilidad operatoria que le permiten una reflexión sobre sí mismo, pero exenta de autocrítica independiente del juicio de los otros

Su autoconcepto no pasa de ser un espejo que refleja lo que él cree que los otros piensan de él. Se trata de un sí mismo ingenuo, no autónomo respecto de la opinión de los otros, que conforma un núcleo alrededor del cual se irá ampliando y objetivando el autoconcepto en las sucesivas confrontaciones en el colegio, familia, pares, etc. Ellen Piers (1984) concuerda con esto al

reconocer que algunos aspectos de la autovaloración pueden representar internalizaciones de los juicios de los otros. Para Carl Rogers (1981) los niños adquieren un locus de valoración externa, en busca de mantener el amor de los otros, haciendo suyos los juicios de valor de los demás y tomándolos como propios.

La autoestima tiene relación con la conducta y el ajuste social en cuanto a su tendencia a aproximarse o aislarse del grupo, resistirse a iniciar contactos sociales y con ello provocar conductas de rechazo en los otros. Concorre a ello el cómo se ve el niño a sí mismo y también cómo cree que es percibido por los otros.

La evidencia empírica en torno al tema de la baja autoestima y los desajustes sociales y las conductas de riesgo en adolescentes, comprueba la relación entre ambos temas, pero ese es un punto que sobrepasa los límites de este trabajo.

1.2.8 Las nuevas aproximaciones al autoconcepto

Aún cuando han transcurrido más de 20 años desde que Ellen Piers presentó los supuestos teóricos sobre los que basa su Escala, las nuevas aproximaciones al tema han seguido la misma línea ya clásica de la autora. Siguen vigentes sus hipótesis, por ejemplo, sobre la forma en que surge, se desarrolla y se organiza el autoconcepto en el sentido de que no es innato, sino que se construye y define a lo largo del desarrollo a partir de la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social, en interacción con las propias experiencias de éxito y fracaso. También hay acuerdo en que el autoconcepto cumple una función mediadora que le facilita o le impide a la persona realizar una tarea (de acuerdo a su autovaloración) es decir, condiciona y retroalimenta la conducta.

Una hipótesis que se separa de esta línea, es la que presentan R. Bedmar y S. Peterson (1996). Más allá de enfatizar el papel mediador del autoconcepto, ellos afirman que la ausencia de un autoconcepto positivo puede ser un indicador de una personalidad disfuncional, en la medida que esta característica es común a muchas patologías psiquiátricas, especialmente en las depresiones, en las que se puede llegar al autodesprecio, pérdida de confianza en sí mismo, etc. Ellos hipotetizan que la baja autoestima puede ser causa y consecuencia de desórdenes de conducta. A diferencia de las hipótesis más vigentes, ellos no consideran el efecto de las variables ambientales, salvo en las etapas más tempranas del desarrollo y centran el problema en factores psicológicos internos, tales como la retroalimentación intrapsíquica, las emociones, los factores afectivos relacionados y el “darse cuenta” de las valoraciones que acompañan cualquier conducta del individuo.

Para estos autores, la autovaloración, se trata entonces de un proceso autoevaluativo, subjetivo y personal, que proporciona un feedback interno que es interpretado de diferentes maneras por cada uno y que define la calidad de la relación del organismo con su sí mismo. La alta o baja autoestima, salvo en las etapas primeras del desarrollo sería el resultado de un proceso autorreflexivo sobre un feedback emocional propio, experimentado cotidianamente.

1.3 Problemas metodológicos en torno al estudio del autoconcepto

Durante la década de los 80 y los 90, se reúne una gran cantidad de estudios tanto teóricos como aplicados en relación al tema de la evaluación de la autoestima y el autoconcepto. Estos estudios pueden agruparse en torno a los siguientes puntos:

- ¿Puede ser evaluada la autoestima?
- ¿Se trata de un concepto estable en el tiempo o está sujeto a cambios producto del desarrollo?
- ¿Cuánto afectan los estímulos y cambios en el ambiente en que se mueve el niño?
- Se trata de un concepto global o está conformado por varios factores?
- Si se trata de un concepto multifactorial, ¿cuáles son esos factores?, ¿están jerarquizados?, ¿cambia esta jerarquía de acuerdo a las diferentes etapas evolutivas?

1.3.1 Concepto y autoconcepto

Los estudios sobre autoconcepto, desde la perspectiva de la Psicología del Desarrollo, han seguido la misma línea metodológica que los estudios sobre la formación del concepto, asumiendo que en el curso de la vida las bases cognitivas cambian y por ello, también el autoconcepto debería experimentar cambios. El hecho es que tanto en estudios desarrollistas como no desarrollistas el foco de la investigación se sitúa en las estrategias intelectuales y procesos mediante los cuales el individuo llega a adquirir el autoconcepto

(Damon, W. y Hart, D.,1982) Sin embargo pareciera que el modo de aproximación utilizado para la formación del concepto en general, no sería igualmente válido para la aproximación al estudio del concepto de sí mismo, pero hasta el momento, el problema persiste.

1.3.2 Autoconcepto y autoestima

En el caso de los niños, el estudio del autoconcepto, ha tenido una fuerte orientación evaluativa, representada por la evaluación de la autoestima. De los 151 estudios citados por R.C. Willie en su clásica revisión (1979), el 80% se focaliza en la evaluación del self.

La estimación de sí mismo a diferencia del entendimiento o comprensión conceptual del self tiene una clara orientación afectiva y puede ser evaluada de acuerdo a su valencia positiva o negativa para el niño, la que una vez establecida, sus índices de medida son esencialmente cuantitativos. W. Damon y D. Hart (1982) afirman que ha sido un error metodológico de los psicólogos y educadores el acercarse al estudio del autoconcepto a través de un enfoque cuantitativo y afectivo (correspondiente al utilizado en el estudio de la autoestima) en vez de abordarlo en el marco teórico que le es más propio y que es el cognitivo

1.3.3 Limitaciones de la medición

Sea cual fuere el método de aproximación utilizado, al intentar descubrir el origen del autoconcepto, el lactante y el niño pequeño en etapas prelingüísticas no puede entregar información verbal sobre aspectos de su self, ni puede comprender las complejas instrucciones que la mayoría de las tareas demandan para este fin, por este motivo, los estudios empíricos sobre emergencia del autoconcepto o autovaloración en el lactante o el niño etapas

prelingüísticas, son muy escasos y se reducen a estudios sobre autorreconocimiento visual. No está claro el problema reside en la metodología utilizada o si en efecto, el autorreconocimiento visual sería la única manifestación del autoconcepto infantil. (Damon, W. y Hart, D., 1982)

A partir de la aparición del lenguaje, los diseños experimentales se enriquecen gracias a la inclusión de entrevistas y otros procedimientos verbales, lo que ha permitido estudiar otros componentes del self tales como autoconciencia del self, autodefinición, comparación con otros, autovaloración, etc. El uso de escalas y cuestionarios que permiten acceder al estudio de grandes grupos, sólo es posible cuando el niño puede leer y escribir en forma independiente, comprende instrucciones escritas, etc. vale decir, sólo es factible con niños en etapa escolar.

1.3.4 Estabilidad o inestabilidad del autoconcepto

E. Piers (1984), junto con otros investigadores, sostiene que las escalas en general, y el Piers Harris (original) en particular, tienen en común que los puntajes situados bajo el promedio son más variables (menos estables) que aquéllos que se ubican sobre el promedio. Controlando la posibilidad de respuestas al azar, hay autores que explican esta tendencia en términos de una cristalización y estabilización creciente y gradual del autoconcepto a medida que el niño crece: los niños pequeños con alta autoestima estabilizan antes si se comparan con niños de la misma edad y con bajo autoconcepto. En niños mayores y en adultos, se esperaría mayor estabilidad en el autoconcepto.

De comprobarse estas hipótesis, las intervenciones para mejorar el autoconcepto (la autovaloración) serían más exitosas en etapas más tempranas, cuando las diferentes dimensiones del autoconcepto son más flexibles. F. Seeman (1976) en E. Piers (1984) sostiene que la mayor variabilidad de resultados en niños pequeños que obtienen resultados bajos debería interpretarse como un indicador de un autoconcepto incierta y

pobremente definido más que como un indicador de la baja confiabilidad de los tests.

También se cuestiona la estabilidad de la valoración del autoconcepto en niños, aduciendo que las actitudes hacia el self serían un reflejo de la situación inmediata, lo que hace cuestionarse la posibilidad de ser evaluadas consistentemente. F. Seeman afirma que esto puede ser cierto para los preescolares, pero que a partir de los 7 u 8 años, las investigaciones confirman que las autoactitudes son razonablemente estables.

1.3.5 ¿Problema psicológico o filosófico?

Para W. James (1961) el Yo, a diferencia del Mi, no podría ser estudiado empíricamente por su naturaleza indeterminada, subjetiva y cambiante. Debido a esto, podría ser objeto de estudios filosóficos más que psicológicos, por lo tanto, los psicólogos interesados en el estudio del autoconcepto, de acuerdo a W. James, deberían restringir su campo al estudio del MI

1.3.6 Modelos desarrollistas o estáticos

Hay bastante acuerdo en la literatura en que el ser humano elabora paulatinamente su autoconcepto durante el curso de su vida a partir de su experiencia con el medio y consigo mismo. También hay acuerdo en que el autoconcepto incide en las conductas, sentimientos y motivaciones y que evoluciona como una dimensión importante de la personalidad durante toda la vida (Zegers, B.,1981). Para Hernán Berwart (1980), las transformaciones que se observan en el concepto de sí mismo, cumplen con todos los requerimientos que las definen como transformaciones del desarrollo.

Uno de los aspectos teóricos más problemáticos es esta característica del autoconcepto de que evoluciona a lo largo de la vida, lo que implica reconocer que no puede haber instrumentos de evaluación que abarquen desde el período de la niñez hasta el de la adolescencia sin variaciones, ya sea en la forma, en la ponderación de los puntajes, etc. Por este motivo, entre otros, la Escala original de Autoconcepto para Niños, en su adaptación y estandarización para Chile (Gorostegui, M.E.,1992) toma solamente el período comprendido entre los 8 y los 11 años.

E. Piers (1984) y E. Harter (1982) por citar sólo 2 autores que han diseñado escalas de medición del autoconcepto, reconocen que estos cambios se producen y que constituyen un problema para la medición, pero no modifican sus escalas de acuerdo a ese reconocimiento. E. Harter incluso confirma empíricamente que los autorreportes infantiles enfatizan los aspectos físicos, mientras los autorreportes adolescentes enfatizan aspectos psicológicos tales como emociones, sentimientos y pensamientos.

En general, los diseñadores de escalas de medición del autoconcepto, han intentado formular ítemes aplicables a varios rangos de edad, que no anticipan o corrigen transformaciones del desarrollo en la concepción del self. Hasta 1982, incluyendo la Escala original de Piers Harris, no hay medidas de autoestima que incluyan en su determinación de puntajes o en su diseño general, un reconocimiento de que la base conceptual de la autovaloración del sujeto puede variar en diferentes etapas, como función del desarrollo.

Se requeriría que las escalas de medición tuvieran a la base un modelo teórico desarrollista de autoconcepto, que asegurara que pudiera reflejar las formas principales en las cuales el autoconcepto se organiza y reorganiza a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Al menos, debería contarse con escalas específicas para niños, adolescentes y adultos

1.3.7 Dirección de la autoestima

J.F. Berenson y S.G. Dweck (1986) hacen un estudio sobre la tendencia de los niños a evaluarse en forma positiva o negativa, tanto en lo académico como en lo social. Ellos trabajan con niños desde kinder a 4° básico. Descubren que los niños más pequeños tienden a evaluarse en forma positiva tanto en lo social como en lo académico y que ambas evaluaciones correlacionan significativamente. A medida que aumenta la edad las autoevaluaciones se van haciendo menos globales, mucho más precisas y diferenciadas y cada vez menos positivas. El niño reconoce y evalúa sus éxitos más precozmente que sus fracasos, los cuales le cuesta asumir y comprender y reporta primero sus rasgos y características positivas.

Los autores también descubren que la sensibilidad ante el fracaso académico se va desarrollando paulatinamente durante los años escolares y que está casi ausente durante los años preescolares. A los niños les cuesta incorporar información negativa sobre sí mismos, tanto en lo académico como en lo social, al menos hasta el 3° o 4° año de la escuela elemental

1.3.8 Diferentes bases teóricas para los instrumentos de medición

W. Damon y D. Hart (1982) plantean que las diferentes escalas de medición de la autoestima tienen a la base marcos teóricos referenciales muy diferentes entre sí, aunque sus autores en general comparten la hipótesis de que los sentimientos positivos o negativos que los niños tienen sobre sí mismos, influyen en sus relaciones sociales, rendimientos escolares, salud mental y adaptación al mundo en general. No obstante, R.C. Willie (1979) afirma que a pesar de lo atractiva que pueda parecer esa hipótesis, no hay apoyo empírico *definitivo* para postular a la autoestima como factor principal de éxito o fracaso. La explicación para esta falta de apoyo empírico definitivo para establecer una relación causal entre autoestima y éxito sería la inadecuación de los

instrumentos usados para evaluarla y la deficiencia más importante, los muy diferentes marcos teóricos sobre los cuales se sustentan.

Diferentes instrumentos tienen a la base diferentes hipótesis sobre la naturaleza del autoconcepto. Algunas escalas, como la de Rosenberg (en Willie, R.C., 1979) se refieren a un autoconcepto global “Estoy satisfecho conmigo mismo”, mientras otras, como la de Coopersmith y la de Piers Harris evalúan las autopercepciones de los niños sobre una gama de características muy específicas algunas y otras muy generales “Soy una buena persona” o “Tengo lindos ojos”

1.3.9 Concepto global o parcelado

Los niños, cuanto más pequeños, tienden a proporcionar informaciones más globales y generales sobre sí mismos (Eder, A.R., Gerlach, G.A., M y Perlmutter, M., 1987), lo que puede también estar influido por la predominancia de un tipo de memoria general por sobre un tipo de memoria para eventos específicos. Pero aún así, se acepta que el niño parte de un concepto global y general sobre el self, de un sentimiento infantil del tipo “Yo soy...” no ligado a contextos específicos y que luego se va diferenciando paulatinamente.

Uno de los temas más discutidos entre los investigadores de la autovaloración del self, es si corresponde a un concepto global y por lo tanto, evaluable a través de un puntaje único, o si está compuesto de varios factores que deberían ser evaluados por separado. Entre los que sustentan la segunda posición, la discusión se centra en determinar cuáles son esas áreas o factores de la autoestima, si evolucionan en cuanto a importancia y peso conforme a la edad, a la cultura o a otros factores.

Según P.H. Mussen (1980) algunos niños formulan juicios muy generales sobre sí mismos, mientras otros distinguen componentes del sí mismo y estiman por separado aptitudes en diferentes campos. Por ejemplo, puede tener un elevado

concepto de su desempeño escolar, pero no confiar en el aprecio que otros niños puedan tenerle. En general, hay poco consenso entre los teóricos en considerar la autoestima como un constructo unidimensional y por lo tanto en definir la autoestima como una autovaloración global (Stigler, J.W., Smith, S. y Moo, L.W., 1985). Hay bastante apoyo empírico para la afirmación de que los niños pueden hacer y hacen diferencias entre distintos aspectos del sí mismo, por ejemplo, competencia social y cognitiva, al autoevaluarse.

E. Harter (1982), también apoya esta hipótesis y propone un modelo multidimensional y jerarquizado de auto percepción, partiendo de un dominio alto y elaborado que incluye a todos los otros aspectos. Propone una especie de satisfacción general con el self, diferente de las distintas percepciones de competencia particular situadas más abajo en la jerarquía. Dentro de los dominios particulares, distingue tres: competencia cognitiva, asimilable a la competencia académica, competencia social en relación a pares y competencia física, muy relacionada con el éxito en los deportes. Todos ellos, englobados en el dominio de autoestima general del niño.

2. Metodología

2.1 Objetivo del estudio

Análisis de las diferencias en los niveles de autovaloración de niños y niñas de 3°,4°,5° y 6° año de E.G.B. del Area Metropolitana, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, observadas en el Momento 1 (1992) y en el Momento 2 (2003).

El interés de este estudio es determinar los cambios en la autopercepción de niños y niñas producidos durante estos 10 años, en relación a los roles genéricos culturalmente asignados.

2.2 Diseño de investigación

Estudio longitudinal de tendencia_. Se trata de un diseño no experimental (ex post facto, en ambiente natural) Se analizan los cambios ocurridos en el tiempo, en una población definida, mediante la medición y el análisis de un atributo en 2 momentos: Momento 1 (M1) y Momento 2 (M2).

Las pruebas se aplican colectivamente a muestras diferentes, pero poblacionalmente equivalentes (niños y niñas de 3° a 6° básico, de nse alto, medio y bajo, para obtener información de cómo evoluciona la variable en estudio (autovaloración) en un determinado período de tiempo (10 años)

2.3 Hipótesis

Ho = Los factores o condiciones que determinan en autoconcepto tanto para niños como para niñas escolares de 3° a 6° año básico de niveles socioeconómicos alto medio y bajo, no han experimentado variaciones entre 1992 y 2003.

2.4 Descripción de la muestra

El colectivo del cual se obtienen ambas muestras para el momento 1 y momento 2 (M1 y M2) comprende a los niños y niñas que cursan 3°, 4°, 5° y 6° año de Enseñanza General Básica común en colegios particulares pagados, particulares subvencionados y colegios municipalizados del Area Metropolitana.

La muestra fue estratificada por afijación no proporcional, considerando las variables sexo, curso y nivel socioeconómico. Se utilizó este tipo de muestra porque ofrece una alta precisión, comparable con la de una muestra aleatoria proporcional y porque adicionalmente permite el estudio de los diferentes estratos, en especial el del nivel socioeconómico. También permite obtener una visión representativa de la población, ya que todos los niveles tiene el mismo peso, de modo que posibilita conocer el nivel de autoestima normal del niño chileno y no el nivel de autoestima promedio de la población. De este modo no se sobre o subvalora el nivel de autoestima de los niños pertenecientes a cualquiera de los tres niveles socioeconómicos.

2.4.1 Composición de la muestra según las variables de estratificación

(para M1 y M2)

Nivel socioeconómico: se consideran 3 niveles: alto (1), medio (2) y bajo (3)

La variable nivel socioeconómico fue estratificada de acuerdo a criterios utilizados en el Ministerio de Educación para estos efectos:

El colegio o escuela es asimilado al término técnico de “Establecimiento Educativo” y corresponde al lugar físico en cuyo interior funciona una o más unidades educativas de acuerdo al tipo o rama de enseñanza que imparte (científico-humanista, técnico-profesional, etc.)

Nivel socioeconómico corresponde a una característica de los alumnos de la muestra en función de los ingresos familiares y nivel educacional de la familia. Para la elección de los colegios (M1 y M2) se utilizaron los estudios realizados en la Secretaría Regional Ministerial de Educación Metropolitana, sobre ingreso familiar y gasto en Educación. Según el resultado de numerosas investigaciones en esa línea, el nivel socioeconómico puede asimilarse a la dependencia administrativa de los establecimientos ((Rimassa, A.C., 1990). La dependencia corresponde a instituciones o personas que administran los establecimientos educacionales y pueden ser:

- Corporaciones: personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro que administran establecimientos de educación y a los cuales MINEDUC entrega recursos
- Fiscal: dependen directamente de MINEDUC. Actualmente sólo pertenece a este nivel al colegio Villa Las Estrellas en la Antártica
- Municipal: administrados por las respectivas municipalidades

- Particular no subvencionado (pagado) la administración está entregada a particulares, no reciben subvención estatal y son financiadas por padres y apoderados
- Particular subvencionado: administrados por sostenedores privados (pertenecen a ellos) y reciben subvención estatal

El MINEDUC no dispone de listados de colegios ordenados por nivel socioeconómico, sino agrupados por dependencia administrativa. Para los efectos de obtener la muestra, la variable nivel socioeconómico se asimila a la dependencia administrativa:

Nse alto = Dependencia particular
 Nse medio = Dependencia particular subvencionada
 Nse bajo = Dependencia municipal

El colectivo de donde se obtiene la muestra al M1 y al M2, está compuesto de los siguientes establecimientos educacionales:

Dependencia	M1	M2
Municipalizados	770	795
Particular subvencionado	948	1.049
Particular no subvencionado	323	527
Corporación Educacional	35	35
Total	2.076	2.406

Del listado proporcionado por MINEDUC con los colegios del área Metropolitana, ordenados por dependencia se selecciona aleatoriamente dos o tres colegios por cada dependencia. Se selecciona más de un colegio por dependencia previendo dificultades para obtener autorización de los directores para aplicar la Escala a grupos curso enteros, con la consiguiente interrupción de las clases.

Para cada establecimiento educacional, los dos cursos de cada nivel fueron elegidos al azar. Se determinó que el número mínimo de alumnos por curso, debería ser 25. Cuando el curso tenía menos de 25 alumnos inscritos o asistentes ese día, se podía aplicar la prueba a otro curso del nivel.

En el M1 se logró reunir los alumnos suficientes, en el mismo colegio para cada nivel, ya que los colegios elegidos eran grandes. En el momento 2 el colegio particular subvencionado es el mismo del M1, con suficientes alumnos, pero para los niveles 1 y 3, se debió seleccionar un segundo establecimiento para reunir una muestra suficiente de alumnos.

Momento 1

Nse	Colegio	Dependencia	Comuna	n	%
1	Saint George	Part. no Subv.	Las Condes	304	32.5
2	Santa María	Part. Subv.	La Florida	311	33.3
3	Escuela N°114 D	Municipal	Conchalí	320	34.2
Total alumnos				935	100

Momento 2

Nse	Colegio	Dependencia	Comuna	n	%
1	Ursulinas	Part. no Subv.	Las Condes	233	17.7
1	San Ignacio	Id.	Id.	264	20.2
2	Santa María	Part. Subv.	La Florida	430	33.0
3	Esc. 585	Municipal	Lo Espejo	185	14.1
3	Esc. Aurelia Rojas	Id	La Pintana	191	14.6
Total alumnos				1303	99.6

Se aprecia un aumento del n en relación a la primera aplicación. Esto se debe a que la prueba se aplicaba en un día determinado, con la cantidad de niños asistentes ese día y sin discriminar de acuerdo a la cantidad de niños por curso.

Cuadro N°1

Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo para M1 y M2

Sexo	Momento 1		Momento2	
	n	%	n	%
Hombres	482	51.6	685	52.6
Mujeres	453	48.4	618	47.4
Total	935		1303	

Se mantiene diferencia a favor de n hombres en relación a n mujeres en ambos momentos

Cuadro N°2

Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nse para M 1 n=935

Nse	Alto		Medio		Bajo		N curso	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Curso								
3°	42	36	39	42	37	50	118	128
4°	41	35	41	31	42	34	124	100
5°	42	33	35	43	37	33	114	109
6°	34	41	47	33	45	42	126	116
n sexo	159	145	162	149	161	159	482	453
n nse	304		311		320		935	

El cuadro muestra homogeneidad en la distribución de la muestra de acuerdo a variable género, nse y curs

Cuadro N°3

Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nse para M 2 n=1303

Nse	Alto		Medio		Bajo		N curso	
Sexo	H	M	H	M	H	M	H	M
Curso								
3°	65	55	47	45	49	41	161	141
4°	64	63	62	49	48	46	174	158
5°	67	61	56	61	54	41	177	163
6°	68	54	54	56	51	46	173	156
n sexo	264	233	219	211	202	174	685	618
n nse	497		430		376		1303	

Los tests se aplican a los grupos curso con la cantidad de alumnos presentes al momento de la evaluación, lo que explica que el número de alumnos no sea igual para todos los cursos

En ambas aplicaciones se mantiene la diferencia de n a favor de los varones

2.5 El instrumento

Descripción

Para evaluar autoconcepto , en ambos momentos se utilizó la Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, E. 1984) adaptada y estandarizada para Chile por M.E.Gorostegui en 1992. El test original es una escala autorreporte ampliamente utilizada y difundido en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición revisada en 1984. La Escala está destinada a evaluar auto concepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años.

La adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo a normas clásicas de construcción de pruebas psicológicas. La forma adaptada consta de 70 ítemes formulados de manera legible y comprensible para los niños y con un adecuado nivel de complejidad lingüística. La forma adaptada está destinada a niños en edad escolar entre 3° y 6° básico inclusive. La normalización se limitó a este grupo etéreo por consideraciones teóricas de diversa índole (Gorostegui, M.E.,1992)

En relación a las características psicométricas de la prueba, el índice promedio de discriminación calculado con el coeficiente de correlación biserial puntual, fue de 0.39 (considerándose aceptable para este tipo de pruebas, una correlación promedio superior a 0.20) sobre una submuestra de 113 sujetos elegidos aleatoriamente de la muestra utilizada para la obtención de normas. No se realizaron pruebas de validez concurrente o predictiva, dado que la escala original cuenta con varios estudios que muestran altos coeficientes de validez (Piers, E.1984)

La confiabilidad para la escala total y las subescalas se calculó mediante el Coeficiente de Confiabilidad de Kuder Richardson N°20 (KR 20) obteniéndose un coeficiente de 0.885 y un error estándar de medida de 3.48 para la escala total. Los índices para las subescalas resultaron algo inferiores, pero igualmente satisfactorios.

A continuación se realizaron los análisis factoriales destinados a determinar si la escala adaptada mantenía la misma estructura subescalar que la original. Los resultados confirmaron la misma estructura subescalar para ambas subescalas

La Escala P-H (a) consta de 70 ítems y puede ser administrada tanto en forma individual como en grupos. Los ítems deben ser respondidos mediante SI o NO. Consta de 4 hojas y contiene el cuestionario, la hoja de identificación, de instrucciones y los espacios para uso interno. (Ver Anexo X)

Los ítems son puntuados en dirección positiva o negativa para reflejar la dimensión autoevaluativa. Un alto puntaje en la escala sugiere una autoevaluación positiva, mientras un puntaje bajo, sugiere una autoevaluación negativa.

La Escala P-H (a) proporciona un resultado global, y resultados para 6 sub-escalas, que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto. El puntaje total obtenido por el niño, puede ser convertido a puntajes T y a percentiles, lo mismo que los puntajes obtenidos en cada una de las sub-escalas. Para estas últimas, se han omitido la conversión de los puntajes a percentiles, atendiendo a que éstos no son útiles cuando se trata de puntajes muy pequeños. Un máximo de 15 puntos por sub-escala, no justifica su uso. En las sub-escalas se incluyen la mayoría, pero no el total de los 70 ítems de la Escala P-H (a).

Las 6 sub-escalas se puntúan también en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un puntaje alto en una sub-escala indica una autovaloración alta dentro de la dimensión evaluada.

2.5.1 Subescalas de la prueba

Las 6 sub-escalas, están conformadas por los siguientes ítems:

Sub-escala I: Conducta: 15 ítems

Nº		Item
10	(II)	Me porto bien en el colegio
11		Me echan la culpa cuando algo se echa a perder
17	(II)	Puedo hacer bien mis tareas
18		Hago muchas tonteras
21		Me porto bien en la casa
29		Generalmente me meto en problemas
31		En mi casa soy obediente
34		Soy peleador con mis hermanos o primos
39		Lo paso bien en el colegio
42		Soy pesado con la gente
49		Casi siempre ando con flojera
52		Mi familia está desilusionada de mí
55		Me molestan en la casa
68		A veces pienso en hacer maldades que después no hago
70	(VI)	Soy buena persona

El número romano entre paréntesis, indica la otra (s) subescala en que también aparece el ítem.

Los 15 ítems de esta sub-escala reflejan el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas. Los ítems comprenden rangos de conductas específicas tales como "Puedo hacer bien mis tareas", o declaraciones más generales referidas a situaciones problemáticas del colegio o la casa: "Generalmente me meto en problemas". Las respuestas del niño proporcionan claves importantes sobre cómo evalúa el niño su problema, los lugares donde se producen, si el niño asume o no su responsabilidad en los problemas, o si

proyecta la responsabilidad sobre los otros: "Hago muchas tonteras", o "Me molestan en la casa".

Un puntaje bajo, o moderadamente bajo en la sub-escala de Conducta, sugiere un reconocimiento por parte del niño, de que ésta es un área problemática para él. Los puntajes altos, son más difíciles de interpretar, ya que pueden reflejar tanto ausencia real de problemas, como un deliberado intento por negarlos.

Sub-escala II: Estatus Intelectual y Escolar: 15 ítemes

Nº		Item
5	(III)	Soy inteligente
10	(I)	Me porto bien en el colegio
13		Casi siempre mis padres piden mi opinión
17	(I)	Puedo hacer bien mis tareas
22		Siempre termino mis tareas
23	(V)	Soy conocido y querido por mis compañeros de curso
25		Puedo hablar bien delante del curso
26		Siempre estoy atento en clase
28	(III)	A mis amigos les gustan mis ideas
43	(III)	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas
47		Soy tonto para muchas cosas
58		Se me olvida lo que aprendo
60	(III)	Le gusto a las demás personas
67	(III)	Los otros niños son mejores que yo
63	(III) (VI)	Tengo buena pinta

Esta sub-escala de 15 ítemes agrupados, refleja la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio. Puede ser de utilidad para identificar dificultades en el proceso del aprendizaje y para sugerir planes remediales a futuro. Un bajo puntaje en esta sub-escala sugiere dificultades específicas en las tareas y actividades escolares relacionadas.

En niños con una historia de buen rendimiento escolar, este patrón de respuestas puede indicar expectativas desmesuradas sobre ellos mismos, o sus padres, y coincide con un sentimiento de que ellos siempre podrían hacerlo mejor. En niños con historia de bajo rendimiento académico, o de dificultades específicas en el aprendizaje o conducta, la autoevaluación negativa, indica una internalización de patrones de baja autoestima o una pobre valoración del propio esfuerzo o capacidad para tener éxito académico. Esto puede o no estar compensado por valoraciones positivas en otras áreas.

Sub-escala III: Apariencia y Atributos Físicos: 12 ítems

Nº		Item
5	(II)	Soy inteligente
7	(VI) (IV)	Me gusta como me veo
12		Soy fuerte
28	(II)	A mis amigos les gustan mis ideas
43	(II)	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas
48		Soy más feo (a) que los demás niños
50		Les caigo bien a los niños hombres
53	(VI)	Tengo una cara agradable
60	(II)	Les gusto a las demás personas
62	(V)	Les caigo bien a las niñas
63	(VI) (II)	Tengo buena pinta
67	(II)	Los otros niños son mejores que yo

Esta sub-escala, compuesta de 12 ítems refleja las actitudes infantiles relativas a sus características físicas y a sus atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas. Esta sub-escala, es más sensible que otras a diferencias de la variable sexo. Un puntaje bajo en esta escala puede significar a) que el niño (a) tenga muy baja autoestima en relación a su imagen corporal y atributos relacionados y b) que el niño (a) adhiera o no los roles estereotípicos sexuales tradicionales. En este caso, un puntaje bajo, no debería ser interpretado necesariamente como problemático.

Sub-escala IV: Ansiedad: 13 ítems

Nº	Item
4	Generalmente estoy triste
6 (V)	Soy tímido
7 (III,VI)	Me gusta como me veo
8	Me pongo nervioso cuando tengo prueba
16	Me doy por vencido fácilmente
19	Casi siempre tengo ganas de llorar
24	Soy nervioso
30	Casi siempre estoy preocupado
35 (VI)	Me gusta como soy
36 (V)	Siento que no me toman en cuenta
37 (VI)	Me gustaría ser diferente
65	Casi siempre tengo miedo
69	En mi casa dicen que soy llorón

Esta sub-escala compuesta de 13 ítems, refleja un humor disfórico o alterado. Los ítems individuales comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo y en general, sentimientos de no ser tomado en cuenta. Más que otras, esta escala contiene ítems que pueden sugerir la necesidad de evaluación o terapia psicológica posterior. Si un niño puntúa bajo en esta sub-escala, hay que examinar cuáles fueron sus respuestas en particular para determinar la naturaleza de los problemas y para decidir si debe o no recibir ayuda especializada.

Sub-escala V: Popularidad: 11 ítemes

Nº	Item
1	Mis compañeros se burlan de mí
3	me cuesta mucho hacerme amigo de otros niños
6 (IV)	Soy tímido
9	Tengo muchos amigos
23 (II)	Soy conocido y querido por mis compañeros de curso
36 (IV)	Siento que no me toman en cuenta
40	Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos
46	Tengo buenos amigos
51	Los demás niños me molestan
57	En juegos y deportes, miro en vez de jugar
62 (III)	les caigo bien a las niñas

Los 11 ítemes de esta sub-escala, reflejan la forma en que el niño evalúa su popularidad entre los compañeros de curso, si se siente o no capaz de hacer amigos, si es o no elegido para participar en juegos, si es aceptado o no por su grupo de pares.

Bajos puntajes en esta escala, pueden indicar retraimiento social, timidez, falta de habilidades y destrezas sociales, o rasgos de personalidad que facilitan el que el niño sea aislado o rechazado por sus pares. Algunos niños discapacitados físicamente, o con dificultades de aprendizaje, pueden sentir que los otros se burlan de ellos, o simplemente que no son tomados en cuenta.

Sub-escala VI: Felicidad y Satisfacción: 11 ítems

Nº		Item
2		Soy una persona feliz
7	(III,IV)	Me gusta como me veo
32		Tengo buena suerte
35		Me gusta como soy
37	(IV)	Me gustaría ser diferente
45		Soy alegre
48	(III)	Soy más feo que los demás niños
53	(III)	Tengo una cara agradable
59		Me gusta estar con gente
63	(III)	Tengo buena pinta
70	(I)	Soy buena persona

Esta sub-escala de 11 ítems, refleja un sentimiento general infantil, de ser feliz y estar satisfecho de vivir. Bajos puntajes se asocian a infelicidad, autovaloración negativa general y un fuerte anhelo de ser diferente. A pesar de que no todos los problemas requieren intervención especializada, los niños que puntúan bajo en esta escala, pueden estar pidiendo ayuda y por lo tanto se beneficiarían de ser evaluados por el especialista.

Ítemes no agrupados en Sub-escalas: 13 ítemes

Nº	Ítem
14	Soy atropellador
15	Soy bueno para los trabajos manuales
20	Soy bueno para el dibujo
27	Mis hermanos (o primos) dicen que los molesto mucho
33	Me siento capaz de lograr lo que mis padres esperan de mí
38	Duermo bien en la noche
41	Muchas veces me siento enfermo
44	Soy buen amigo (a)
54	Cuando trato de hacer algo, todo me sale mal
56	Soy torpe
61	Me enojo fácilmente
64	Mis hermanos (o primos) me caen bien
66	Los demás pueden confiar en mí

2.5.2 Aplicación de la Escala

La Escala fue aplicada a la muestra total de 935 alumnos durante el período escolar comprendido entre la primera y la tercera semana de noviembre de 1992 (M1) y a una muestra de 1303 alumnos durante la primera y la tercera semana de agosto del período escolar de 2003 (M2)

Ambas aplicaciones se realizaron en forma colectiva, a cada grupo curso en una sola sesión que equivalía aproximadamente a una hora lectiva (45 minutos)

El grupo de evaluadores se componía de las tesisistas y un ayudante que colaboraba en la aplicación de las pruebas, especialmente en los cursos inferiores de nse bajo, en que en ocasiones había que aplicar la prueba individualmente a algunos niños por problemas de lectura. El ayudante fue entrenado en la forma de realizar la lectura, los contenidos y la manera de proporcionar información adicional a los niños que la solicitaran

En ambas oportunidades la Escala fue administrada en las mismas salas de clase, en horarios regulares y con la presencia del profesor del curso, quien se mantenía sólo en calidad de espectador e intervenía solamente para mantener el orden en la sala de clase.

Los primeros 10 minutos se destinaban a establecer un buen ambiente, establecer buenas relaciones con los evaluadores, lograr su atención y colaboración asegurándoles que el objetivo no era de poner notas. En síntesis, se realizaban actividades destinadas a obtener un buen rapport con los niños.

Para estándares de aplicación de la prueba ver ANEXO **Prueba**

2.6 Procedimiento

Se realizaron los siguientes procedimientos clásicos para este tipo de estudios comparativos (tendencia central y dispersión) de los resultados obtenidos por niños y niñas en las pruebas aplicadas en el momento 1 y en el momento 2, para la escala total y las subescalas

- Aplicación de pruebas a la muestra seleccionada
- Corrección de tests y tabulación de los datos
- Histogramas de datos
- Cálculo de promedios y desviaciones estándar
- Cálculo de consistencia interna del test, usando coeficiente de Kuder-Richarson 20 (KR 20)

- Cálculo de la T de Student (de 2 colas) para diferencia de medias (0.05 y 0.01), para valor t observado (t_o), parámetro p y t crítico (t_c)
- Análisis de varianza con cálculo de parámetro F de Fisher, parámetro p y valor F crítico
- Confección de cuadros y tablas
- Análisis de la información una vez realizados los cálculos estadísticos
- Conclusiones

Adicionalmente, y aunque finalmente no se utilizaron porque resultó matemáticamente más apropiado utilizar los datos como estaban (ya que las transformaciones no ayudaban a la normalidad), se aplicaron los siguientes cálculos

- Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnof
- Transformaciones no lineales para intentar normalización de datos (transformación Logaritmo base 10, Logaritmo Neperiano y Arcoseno Hiperbólico)

3.Resultados

A continuación se analizan los resultados obtenidos una vez tabulados los datos, aplicados los estadígrafos adecuados , realizados los análisis de varianza correspondientes , calculadas las pruebas de significación, para diferencias, etc.

La presentación de los resultados y sus correspondientes análisis, se realiza de acuerdo al siguiente esquema partiendo de lo más general, hasta llegar a lo más específico.

a) Resultados Escala total

Resultados totales para M1 y M2, por
sexo para la Escala total

Resultados por sexo y curso para la Escala
total para M1 y M2

b) Resultados por subescalas

Resultados totales por subescalas para sexo y nse (M1 y M2)

Desglose de resultados por subescalas para análisis

c) Resultados por ítem

Análisis de las diferencias de resultados por ítem para niños y niñas,
para M2

Se presentan los cuadros de resultados con sus correspondientes análisis y comentarios a pie de cuadro

3.1 Resultados Escala total

Cuadro N°4

Distribución de los puntajes en intervalos de 10 puntos, por sexo y expresado en %, para M1 y M2

Puntaje	Momento 1			Momento 2		
	H %	M %	Total %	H %	M %	Total %
0 a 10	0	0	0	0,08	0	0,08
11 a 20	0,21	0,11	0,32	0,46	0,38	0,84
21 a 30	1,20	2,20	3,40	1,30	1,46	2,76
31 a 40	4,80	5,20	10,00	6,68	4,30	10,97
41 a 50	12,70	13,30	26,00	10,90	10,36	21,26
51 a 60	19,50	17,40	36,90	21,11	17,57	38,68
61 a 70	12,30	11,10	23,40	12,05	13,35	25,40
Total	50,7	49,3	100,0	52,6	47,4	100,0

El cuadro presenta la comparación de los promedios de puntajes obtenidos en el M1 y M2 para las dos muestras, por intervalos de puntaje, lo que permite conocer la forma en que se distribuyen dichos puntajes (información que no proporcionan los promedios totales) El número de niñas que obtienen puntajes dentro del intervalo de 61 a 70 puntos aumenta en 2.2 %, mientras se observa una leve disminución en el caso de los varones que alcanzan estos niveles máximos. En la misma línea, los porcentajes de niñas que se ubican en los intervalos de menores puntajes, muestra tendencia a descender. En general, el cuadro muestra sólo tendencias en la distribución de resultados, en la mayoría de los casos, no significativas estadísticamente

Cuadro N°5

Comparación de medias y DS de los puntajes totales por sexo, con de t observada (to) para M1 y M2

	Momento 1		Momento 2	
	H	M	H	M
Promedio	52,51	51,43	52	52,9
D.Standard	9,89	10,86	10,8	10,7
n	482	453	685	618
Prueba t	to = 1,59 p = 0,1119		to = -1,54 p = 0,1015	
	No significativo		No significativo	

El cuadro N° 5 muestra diferencias no significativas en promedio para Escala total, para hombres y mujeres, para M1 y para M2. Sin embargo, cabe destacar la inversión de puntajes producida en el M2 respecto del M1, lo que implica una diferencia notable en cuanto a la autovaloración: las niñas suben sus puntajes, mientras los de los varones, los disminuyen.

Cuadro N°6

Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para M1 y M2 , con indicación de t observada (to) para varones

Varones	M1	M2	to	p
Promedio	52,51	52	0,8246	0,4098
D.Standard	9,81	10,08		
n	482	685		

No se observan diferencias estadísticamente significativas en relación los promedios de puntaje obtenidos por los varones para M1 y M2. Por lo tanto, se acepta Ho para los varones: no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados promedio de autovaloración en varones M y los promedios obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003 (M2). Aunque la diferencia no alcanza tc, ellos disminuyen sus puntajes en M2 respecto de M1

Cuadro N°6a

Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para M1 y M2 , con indicación de t observada (to) para niñas

Mujeres	M1	M2	to	p
Promedio	51,43	52,9	2,057 *	0,0399
D.Standard	10,08	10,07		
n	453	618		

*Significativo 0.05

Las niñas muestran un aumento significativo de sus promedios de autovaloración en M2 respecto de M1

Por lo tanto, se rechaza H_0 para las niñas de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados promedio de autovaloración en niñas evaluados en 1992 (M1) mediante la prueba de Piers-Harris (a) y los promedios de autovaloración obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003 (M2)

Cabe destacar que las niñas, además de mostrar diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedio M1 y M2, revierten la relación con los varones al superarlos esta vez en promedios de puntajes

Cuadro N°7

Cuadro comparativo de promedios de autoestima por curso y sexo para M1 (n=935)

Curso	Hombres			Mujeres			Total		
	Prom	DS	N	Prom	DS	N	Prom	DS	N
3°	53,24	10,66	118	50,41	10,69	128	52,28	10,69	246
4°	51,06	10,16	124	49,50	10,89	100	50,37	10,50	224
5°	52,04	9,98	114	51,48	11,70	109	51,94	10,81	223
6°	53,67	8,55	126	52,75	9,68	116	53,23	9,10	242

El cuadro muestra las diferencias de promedios de puntaje por cursos para niños y niñas en M. En todos los cursos los niños superan a las niñas en promedio de autoestima (tendencia constante para M1)

Cuadro N° 7a

T observado en comparación de puntajes promedio por curso para M1 n = 935

to	3°	4°	5°	6°
3°	---	1.38	0.24	0.27
4°	1.38	----	1.1	-2.22 *
5°	0.24	-1.1	----	-0.99
6°	0.27	-2.22 *	-0.99	----

* Signif. 0.05

Los resultados obtenidos en la primera aplicación muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la variable curso (los t son inferiores al t crítico t_c) Se observan diferencias significativas solamente entre el 4° y el 6° año. Considerando lo anterior, en la primera aplicación se continuaron los análisis solamente con variables sexo y nse

Cuadro N°8

Cuadro comparativo de promedios de autoestima por curso y sexo para M2 (n 1303)

Curso	Hombres			Mujeres			Total		
	Prom	DS	N	Prom	DS	N	Prom	DS	N
3°	53,03	9,83	161	52,26	9,77	141	52,67	9,79	302
4°	51,33	11,24	174	52,25	11,36	158	51,77	11,29	332
5°	51,28	11,64	177	53,42	10,34	163	52,31	11,07	341
6°	52,43	10,14	173	53,66	11,21	166	53,02	10,67	328

La inversión de los promedios de autoestima M1 y M2, en niños y niñas, ocurre a partir de 4° año, pero no así en 3° año en que se mantiene la diferencia a favor de los niños.

Cuadro N° 8a

Prueba de Fisher (anova) 1 factor, para origen de las variaciones entre grupos e intra grupos M2 n = 1303

F	Fc	
0.80656	26.117.561	F < Fc
Prob. aceptar Ho	0.49023	P > 0.05

Los resultados del análisis de la varianza permiten aceptar la Ho, es decir, no hay diferencias en la media por cursos con nivel de confianza de 95%.

F estadísticamente no significativo, $F < F_c$ y $p > 0.05$

Cuadro N°8b

**t observado en comparación de puntajes promedio total por curso para
M2 n = 1305**

to	3°	4°	5°	6°
3°	----	1,064	0,437	-0,423
4°	1,064	----	-0,619	-1,455
5°	0,437	-0,619	----	-0,843
6°	-0,423	-1,455	-0,843	---

Los resultados obtenidos en la segunda aplicación muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la variable curso (los t_o son inferiores al t crítico t_c) Por lo tanto se acepta H_o de que al igual que en el M1 no hay diferencias en los niveles de autovaloración de los niños atribuibles a la variable curso.

Considerando lo anterior, en la segunda aplicación, al igual que en la primera, se continúan los análisis solamente atendiendo a las variables sexo y nse

Sin que se observen diferencias estadísticamente significativas, el cuadro muestra una forma parabólica con valores más altos en 3° y 6° para los niños, mientras en las niñas se observa tendencia a subir puntajes a medida que se sube de curso.

Cuadro N°9

Promedio y Desviación Standard de los puntajes por subescala y sexo con indicación de to, para M1

Sub escala	Puntaje máximo	Hombres			Mujeres			Prueba T		
		Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
1	15	10,57	2,91	482	11,22	2,72	453	3,52 **	0,00045	1,963
2	15	10,69	3,02	482	10,81	3,08	453	0,60	0,54772	1,963
3	12	9,24	2,60	482	8,88	2,72	453	2,07 *	0,03881	1,963
4	13	9,60	2,24	482	8,59	2,72	453	6,21 **	0,00000	1,963
5	12	9,00	2,37	482	8,66	2,61	453	2,09 *	0,03713	1,963
6	11	9,18	2,05	482	8,88	2,14	453	2,19 *	0,02883	1,963

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

- Subescala 1 Conducta
 2 Estatus intelectual y escolar
 3 Apariencia y atributos físicos
 4 Ansiedad
 5 Popularidad
 6 Felicidad y satisfacción

El cuadro N° 9 muestra las diferencias entre los puntajes promedio obtenidos por hombres y mujeres en cada una de las subescalas de la prueba para M1

Se observa que las niñas obtienen puntajes superiores estadísticamente significativos sólo en una subescala : *Conducta*, pero niveles significativamente más altos en *Ansiedad*. El resto de los promedios de puntajes por subescalas no muestran diferencias significativas, aun cuando el grupo de hombres obtiene puntajes superiores a las mujeres en todas las subescalas.

Los resultados reflejan el hecho de que las niñas se ajustan al estereotipo cultural en el sentido de que valoran su ajuste a las normas de conducta, sin embargo, los altos niveles de ansiedad, en comparación con los varones, reflejan un sentimiento de displacer psicológico y distimia que fue uno de los hallazgos más preocupantes de la primera aplicación.

Cuadro N° 10

Promedio y Desviación Standard de los puntajes por subescala y sexo con indicación de to, para M2

Sub escala	Puntaje máximo	Hombres			Mujeres			Prueba T		
		Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to H/M	p	tc
1	15	11,14	2,79	685	11,93	2,50	618	5.36**	0,00000	1,962
2	15	10,50	3,25	685	11,13	3,10	618	3.55**	0,00040	1,962
3	12	9,06	2,66	685	9,24	2,67	618	1.17	0,24055	1,962
4	13	9,33	2,50	685	8,79	2,66	618	3.81**	0,00014	1,962
5	12	7,86	2,36	685	8,09	2,45	618	1.67	0,09454	1,962
6	11	9,05	2,12	685	9,23	2,14	618	1.54	0,12382	1,962

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

De acuerdo a resultados, las niñas se autocalifican su conducta (1) como mejor que la de los varones. También consideran que su estatus escolar e intelectual (2) es superior al de ellos, situación que no se dio en M1

Aunque sin presentar diferencias significas, ellas aumentan sus puntajes promedio en cuanto a autopercepción de atributos físicos (3) respecto del M1 en que sus puntajes eran inferiores a los de los varones. Se aprecia una percepción mejorada de las niñas en cuanto a imagen corporal

Al igual que en el M1, las diferencias en Ansiedad (4) se mantienen a favor de los varones, e incluso aumentan. Ellas continúan reportando mayor “nerviosismo”, timidez, tristeza, miedo y sentimientos de no ser considerado por los otros. En cuanto a popularidad (5) y felicidad y satisfacción (6), hay un leve aumento en las niñas en comparación con los varones, pero no llega a ser significativa

Cuadro N° 11

Promedio y Desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para M1 y M2, hombres

Sub escala	Puntaje máximo	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
		Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
1	15	10,57	2,91	482	11,14	2,79	685	3,36 **	0,00081	1,962
2	15	10,69	3,02	482	10,50	3,25	685	0,99	0,32067	1,962
3	12	9,24	2,6	482	9,06	2,66	685	1,12	0,26262	1,962
4	13	9,60	2,24	482	9,33	2,50	685	1,87	0,06209	1,962
5	12	9,00	2,37	482	7,86	2,36	685	8,09 **	0,00000	1,962
6	11	9,18	2,05	482	9,05	2,12	685	1,05	0,29445	1,962

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

Al desagregar por subescalas los puntajes para M1 y M2, hombres, se observan diferencias importantes de medias sólo para 2 subescalas: conducta (1) y popularidad (5). El resto de las subescalas se mantienen más o menos similares. Ellos en promedio tienen una autopercepción más positiva de su conducta en el M2 respecto de M1

En cuanto a popularidad (5, sentimiento de ser aceptado y querido por los demás) hay un descenso significativo respecto de la primera evaluación. Esta una de las diferencias más importantes observadas en M1 y M2

Cuadro N° 12

Promedio y Desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para M1 y M2, mujeres

Sub escala	Puntaje máximo	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
		Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
1	15	11,22	2,72	453	11,93	2,50	618	4,41 **	0,00001	1,962
2	15	10,81	3,08	453	11,13	3,10	618	1,67	0,09500	1,962
3	12	8,88	2,72	453	9,24	2,67	618	2,15 *	0,03167	1,962
4	13	8,59	2,72	453	8,79	2,66	618	1,20	0,22975	1,962
5	12	8,66	2,61	453	8,09	2,45	618	3,69 **	0,00024	1,962
6	11	8,88	2,14	453	9,23	2,14	618	2,66 **	0,00800	1,962

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

Comparativamente, las niñas hoy perciben su comportamiento (1) como mejor que sus pares en el M1 y también hay una mejoría en la percepción de su imagen física (3), su popularidad (5) y su satisfacción y felicidad (6)

Hay una leve disminución, no significativa en la subescala ansiedad (4), pero que no obstante tiene importancia por el peso de esta subescala en enfermedades del ánimo, distimias, etc. Llama la atención que las niñas hayan aumentado todos los niveles de autovaloración, tanto en relación a los varones como comparando sus propios puntajes en el M1 y el M2, y que no obstante, en este punto el aumento haya sido inferior al mostrado en otras subescalas.

Nota: la prueba puntúa en dirección a la autoestima, por lo tanto, un puntaje bajo en la subescala ansiedad, no significa que sus niveles de ansiedad sean bajos, sino que la percepción que el niño tiene de sí mismo en los puntos evaluados en este factor es baja. Es decir, si el niño acepta que tiene miedo, que está nervioso, que no es tomado en cuenta, no obtiene puntos en esos ítemes.

3.2 Resultados por Subescala

A continuación se presenta un desglose de resultados por subescalas para para sexo y nse (M1 y M2)

F	Fc	
60,01	3,003	$F > F_c$
Prob. aceptar Ho	0,0000	$P < 0.05$

La anova muestra diferencias significativas en los resultados por nse. Por lo tanto, se justifica analizar diferencias por género ligadas a nse, aún cuando el estudio de las diferencias debidas a esta variable son el tema de otra investigación

3.2.1 Subescala Conducta

Los 15 ítems de esta sub-escala reflejan el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas. Los ítems comprenden rangos de conductas específicas y también declaraciones más generales referidas a situaciones problemáticas del colegio o la casa. Las respuestas del niño proporcionan claves importantes sobre cómo evalúa el niño su problema, los lugares donde se producen, si el niño asume o no su responsabilidad en los problemas, o si proyecta la responsabilidad sobre los otros.

Un puntaje bajo, o moderadamente bajo en la sub-escala de Conducta, sugiere un reconocimiento por parte del niño, de que ésta es un área problemática para él. Los puntajes altos, son más difíciles de interpretar, ya que pueden reflejar tanto ausencia real de problemas, como un deliberado intento por negarlos.

Cuadro N°13

Cuadro resumen de resultados para varones y para niñas en subescala Conducta para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	10,57	2,91	482	11,22	2,72	453	3,52 **	0,0004	1,963
M2	11,14	2,79	685	11,93	2,5	618	5,36 **	0,0000	1,962
Prueba t	to = 3,36 p = 0,000 tc = 1,962			to = 4,42 p = 0,000 tc = 1,962					
	Significativo al 0,01			Significativo al 0,01					

El cuadro muestra diferencias significativas para niños y niñas entre M1 y M2: tanto ellas como ellos consideran que su comportamiento es mejor en relación a M1. En M1 y M2 ellas consideran que su conducta es superior a la de los varones

Cuadro N 13 a

Cuadro resumen M1 y M2 de promedios para subescala Conducta para variable sexo y nivel socioeconómico para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	10.91	11.23	9.98	12.09	11.23	10.72	4,40 **	0.00	2,28 *
M2	11.64	10.76	10.89	12.40	11.78	11.47	3,55 **	3,92 **	1.98 *
to	2,87 **	1,66	2,89 **	1,37	2,01 *	2,48 *			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Se observa un aumento significativo en los varones de nse 1 y 3, mientras en 2 hay un descenso de la autopercepción en ese subfactor.

En el caso de las niñas, la autopercepción del comportamiento aumenta en los 3 niveles socioeconómicos

Cuadro N° 13b

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Conducta por nse y sexo con indicación de to M 1**

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,91	2,57	159	12,09	2,05	145	4,40 **	0,00002	1,968
Medio	11,23	2,6	162	11,23	2,6	149	0,00	1,00000	1,968
Bajo	9,98	2,99	161	10,72	2,8	159	2,28 *	0,02300	1,967

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Se observa diferencia significativa a favor de las mujeres en niveles socioeconómicos alto (el grupo que se considera a sí mismo con mejor ajuste a normas) y bajo. Llama la atención el que los varones de nse medio, sean quienes se consideran con mejor conducta y que coincidan con las niñas en sus puntajes.

Es notable la disminución de los niveles de autoestima en las niñas a medida que se desciende en la escala social.

Cuadro N° 13c

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse y sexo con indicación de to M 2

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	11,64	2,53	264	12,40	2,17	233	3,55 **	0,00042	1,965
Medio	10,76	2,86	219	11,78	2,55	211	3,92 **	0,00011	1,966
Bajo	10,89	2,95	202	11,47	2,73	174	1,98 *	0,04809	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En los 3 nse se observa superioridad de las niñas respecto de autovaloración de su conducta respecto de los varones. En el nse 2, que en M1 había igualdad de promedios, se produce un cambio notable: las niñas suben su autovaloración y los varones la disminuyen

Cuadro N°13d

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse con to para M1 y M 2, varones

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,91	2,57	159	11,64	2,53	264	2,87 **	0,00426	1,966
Medio	11,23	2,6	162	10,76	2,86	219	1,66	0,09863	1,966
Bajo	9,98	2,99	161	10,89	2,95	202	2,89 **	0,00412	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Al desagregar las diferencias observadas para los tres nse, se aprecian diferencias significativas respecto del M1 en los nse alto y bajo. Ellos aumentan su valoración en forma significativa, mientras en los varones de nse medio disminuye

Cuadro N°13 e

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Conducta por nse con indicación de to
para M1 y M 2, mujeres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	12,09	2,05	145	12,40	2,17	233	1,37	0,16999	1,966
Medio	11,23	2,6	149	11,78	2,55	211	2,01 *	0,04557	1,967
Bajo	10,72	2,8	159	11,47	2,73	174	2,48 *	0,01372	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Los resultados de M2 respecto de M1 para las niñas son significativamente superiores en este factor, para los nse medio y bajo. Las niñas de nse alto también aumentan su valoración respecto de conducta, aunque no significativamente.

3.2.2 Estatus Escolar e intelectual

Esta sub-escala de 15 ítemes, refleja la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio.

Un bajo puntaje en esta sub-escala sugiere dificultades específicas en las tareas y actividades escolares relacionadas.

En niños con una historia de buen rendimiento escolar, este patrón de respuestas puede indicar expectativas desmesuradas sobre ellos mismos, o sus padres, y coincide con un sentimiento de que ellos siempre podrían hacerlo mejor.

En niños con historia de bajo rendimiento académico, o de dificultades específicas en el aprendizaje o conducta, la autoevaluación negativa, indica una internalización de patrones de baja autoestima o una pobre valoración del propio esfuerzo o capacidad para tener éxito académico.

Cuadro N°14

Resultados para varones y para niñas en subescala Status Escolar e Intelectual para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	10,69	3,02	482	10,81	3,08	453	0,60	0,5477	1,963
M2	10,50	3,25	685	11,13	3,10	618	3,57 **	0,0004	1,962
Prueba t	to = 0,99 p = 0,321 tc = 1,962			to = 1,67 p = 0,095 tc = 1,962					
	No significativo			No significativo					

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Mientras en M1 las niñas muestran una autopercepción algo superior a la de los varones, en M2 esta diferencia aumenta significativamente.

Aunque no significativamente, los varones disminuyen su autoestima en relación a rendimiento escolar en M2 respecto de M1, mientras las niñas la aumentan.

Cuadro N° 14a

Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Status Escolar e Intelectual para variable sexo y nivel socioeconómico

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	10.58	10.14	9.15	10.73	10.18	9,33	-0.51	-0.13	-0.54
M2	11.42	9.98	9.88	12.42	10.56	10.08	4.16**	1.89	0.59
to	3.08**	0.50	2.09*	6.23**	1,18	2.23*			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

De acuerdo a variable nse, los varones aumentan significativamente la auto percepción de su desempeño escolar en M2 respecto de M1, en nse 1 y 3 mientras en el nse 2 esta auto percepción de desempeño disminuye (aunque no significativamente)

Cuadro N° 14b

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Estatus Intelectual y Escolar por nse y sexo con to para M1

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,58	2,44	159	10,73	2,67	145	0,51	0,60915	1,968
Medio	10,14	2,87	162	10,18	2,73	149	0,13	0,90006	1,968
Bajo	9,15	2,94	161	9,33	3,06	159	0,54	0,59191	1,967

No se observan diferencias significativas entre niños y niñas en ningún nse. Hay una ligera tendencia hacia mejor autoconcepto en las niñas, que no alcanza a ser significativa. Más que en relación a la variable sexo, las diferencias aparecen en relación a la variable nse

Cuadro N° 14c

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Estatus Intelectual y Escolar por nse y sexo
con indicación de to M 2**

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	11,42	2,85	264	12,42	2,51	233	4,16 **	0,00004	1,965
Medio	9,98	3,16	219	10,56	3,23	211	1,89	0,05951	1,966
Bajo	9,88	3,55	202	10,08	3,06	174	0,59	0,55422	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En el M2 se mantiene la relación entre niños y niñas a favor de estas últimas, pero en el nse alto, la diferencia a favor de las niñas se hace significativa.

Cuadro N°14d

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Estatus Intelectual y Escolar por nse con indicación de to
para M1 y M 2, hombres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,58	2,44	159	11,42	2,85	264	3,08 **	0,00219	1,966
Medio	10,14	2,87	162	9,98	3,16	219	0,50	0,61547	1,966
Bajo	9,15	2,94	161	9,88	3,55	202	2,09 *	0,03775	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En este subfactor, los varones repiten los resultados del factor conducta: aumentan su autovaloración en M2 los nse alto y bajo, mientras los niños de nse medio la disminuyen

Cuadro N°14e

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Estatus Intelectual y Escolar por nse con indicación de to
para M1 y M 2, mujeres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,73	2,67	145	12,42	2,51	233	6,23 **	0,00000	1,966
Medio	10,18	2,73	149	10,56	3,23	211	1,18	0,23796	1,967
Bajo	9,33	3,08	159	10,08	3,06	174	2,23 *	0,02655	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Aún cuando ya en el M1 las niñas presentaban un relativo buen concepto respecto de este factor, los resultados del M2 muestran un aumento notable en todos los estratos socioeconómicos

3.2.3 Apariencia y Atributos Físicos

La sub-escala Apariencia y Atributos Físicos, compuesta por 12 ítems refleja las actitudes infantiles relativas a sus características físicas y a sus atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas frente a los demás (de manera que éstas sean aceptadas por los otros).

Esta sub-escala, es más sensible que otras a diferencias de la variable sexo. Un puntaje bajo en esta escala puede significar a) que el niño (a) tenga muy baja autoestima en relación a su imagen corporal y atributos relacionados y b) que el niño (a) adhiera o no los roles estereotípicos sexuales tradicionales.

Cuadro N°15

Resultados para varones y para niñas en subescala Apariencia y Atributos Físicos para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	9,24	2,6	482	8,88	2,72	453	2,07 *	0,0388	1,963
M2	9,06	2,66	685	9,24	2,67	618	1,22	0,2236	1,962
Prueba t	to = 1,12 p = 0,263 tc = 1,962			to = 2,15 p = 0,032 tc = 1,962					
	No significativo			Significativo al 0,05					

* Significativo al 0.05

En M1, las mujeres muestran significativamente menor autoestima que los varones en relación a su apariencia física, mientras en M2, aún cuando la diferencia no es significativa, esta relación se invierte, es decir, las niñas presentan una autovaloración más alta que los niños

Se aprecia aumento significativo de las diferencias de autovaloración de las niñas en su conjunto respecto de M1, y una disminución en la autopercepción de los varones respecto del M1.

Respecto ítemes con mayores diferencias entre niños y niñas, se observa que mayoritariamente las niñas sienten que caen bien y son aceptadas por las niñas, mientras con los varones ocurre lo propio, ellos se sienten más aceptados por los varones. De acuerdo a cánones clásicos, ellos reportan sentirse más fuertes que ellas.

Cuadro N°15a

Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Apariencia y Atributos Físicos para variable sexo y nivel socioeconómico

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	8.31	7.85	7,29	8.01	7.37	7.00	1.31	1.95	1.04
M2	9.73	8.65	8.64	10.32	8.88	8.22	2.94 **	0.90	1.40
to	5.93 **	3.25 **	4.70 **	10.42 **	5.62 **	4.21 **			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Al desagregar por nse, se observa que tanto las mujeres como los hombres subieron significativamente su autopercepción de apariencia y atributos en todos los niveles socioeconómicos.

Mientras en el M1 los varones tenían mejores promedios de autoestima en esta subescala en todos los nse, en el M2, esta proporción se invierte en nse 1 y 2 y sólo se mantiene la diferencia en nse 3 a favor de los varones.

Cuadro N°15b

Promedio y D.S. de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse y sexo con indicación de to M1

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,31	1,88	159	8,01	2,11	145	1,31	0,19089	1,968
Medio	7,85	2,07	162	7,37	2,28	149	1,95	0,05257	1,968
Bajo	7,28	2,41	161	7,00	2,39	159	1,04	0,29754	1,967

No se observan diferencias significativas atribuibles a variable sexo, aún cuando se aprecia una tendencia que se mantiene en los tres nse, de que los hombres tienen mejor concepto de su apariencia y atributos físicos.

Cuadro N°15c

Promedio y D.S. de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse y sexo con indicación de to M2

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	9,73	2,36	264	10,32	2,09	233	2,94 **	0,00344	1,965
Medio	8,65	2,59	219	8,88	2,67	211	0,90	0,36811	1,966
Bajo	8,64	2,94	202	8,22	2,84	174	1,40	0,16144	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En relación a los varones y a sus congéneres de estratos medios y altos, las niñas de nse bajo, continúan subvalorando su apariencia y atributos físicos, las niñas aumentan su valoración de estos atributos en el M2 en relación a los varones (especialmente en el nse alto)

Cuadro N°15d

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,31	2,44	159	9,73	2,36	264	5,93 **	0,00000	1,966
Medio	7,85	2,07	162	8,65	2,59	219	3,25 **	0,00125	1,966
Bajo	7,29	2,41	161	8,64	2,94	202	4,70 **	0,00000	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Los niños de los tres nse aumentan su autovaloración de atributos físicos y apariencia en M2 respecto de M1.

Cuadro N°15e

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,01	2,11	145	10,32	2,09	233	10,42 **	0,00000	1,966
Medio	7,37	2,28	149	8,88	2,67	211	5,62 **	0,00000	1,967
Bajo	7	2,39	159	8,22	2,84	174	4,21 **	0,00003	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Respecto de M1, las niñas aumentan significativamente la autovaloración de su imagen y atributos físicos en todos los niveles

3.2.4 Subescala Ansiedad

Esta sub-escala compuesta de 13 ítems, refleja un humor disfórico o alterado. Los ítems individuales comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo y en general, sentimientos de no ser tomado en cuenta. Más que otras, esta escala contiene ítems que pueden sugerir la necesidad de evaluación o terapia psicológica posterior.

Si un niño puntúa bajo en esta sub-escala, hay que examinar cuáles fueron sus respuestas en particular para determinar la naturaleza de los problemas y para decidir si debe o no recibir ayuda especializada.

La prueba puntúa en dirección a la autoestima positiva, por lo tanto un puntaje bajo en la subescala ansiedad, no significa que sus niveles de ansiedad sean bajos, sino que la percepción que el niño tiene de sí mismo en los puntos evaluados en este factor es baja. Es decir, si el niño acepta que tiene miedo, que está nervioso, que no es tomado en cuenta, no obtiene puntos en esos ítems.

Cuadro N°16

Resultados para varones y para niñas en subescala Ansiedad para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	9,60	2,24	482	8,59	2,72	453	6,21 **	0,0000	1,963
M2	9,33	2,5	685	8,79	2,66	618	3,78 **	0,0002	1,962
Prueba t	to = 1,87 p = 0,062 tc = 1,962 No significativo			to = 1,20 p = 0,230 tc = 1,962 No significativo					

** Significativo 0.01

El cuadro muestra diferencias significativas a favor de los varones tanto en la primera como en la segunda evaluación.

Cuadro N°16a

Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Ansiedad para variable sexo y nivel socioeconómico

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	10.36	9.49	8.95	9.60	8.32	7.92	3.00 **	4.14 **	3.71 **
M2	10.04	9.14	8.62	9.74	8.34	8.06	1.40	3.36 **	2.06*
to	1.39	1.48	1.29	0.88	0.07	0.49			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Para la subescala Ansiedad, se observan diferencias significativas en los niveles de ansiedad a favor de los varones, es decir, ellos se autoperciben como menos ansiosos y preocupados que las niñas, excepto entre hombres y mujeres de nse 1 para el M2 en que la diferencia, aunque siempre a favor de los varones, no es significativa.

Cuadro N° 16b

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse y sexo con indicación de to M 1

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,36	2,00	159	9,60	2,41	145	3,00 **	0,00291	1,968
Medio	9,49	2,18	162	8,32	2,79	149	4,14 **	0,00005	1,968
Bajo	8,95	2,31	161	7,92	2,65	159	3,71 **	0,00025	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Se aprecian diferencias significativas en el sentido de que los varones experimentan menos ansiedad que las niñas en todos los nse. En especial, una diferencia importante se observa respecto del Item “me pongo nervioso en las pruebas” en que ellas sienten eso en mucho mayor proporción que los niños.

También los superan en la mayor frecuencia con que ellas “sienten ganas de llorar”

Sin embargo, ellos reportan “sentir miedo”, en mayor proporción que ellas

Cuadro N° 16c

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse y sexo con indicación de to para M2

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,04	2,43	264	9,74	2,39	233	1,40	0,16148	1,965
Medio	9,14	2,34	219	8,34	2,60	211	3,36 **	0,00086	1,966
Bajo	8,62	2,51	202	8,06	2,72	174	2,06 *	0,04043	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En relación a M1, en M2 se mantienen las diferencias a favor de los varones en nse medio y bajo. Sin embargo, en las niñas de nse alto, se observa una disminución de la diferencia en M2 respecto de M1

Cuadro N°16d

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	10,36	2,00	159	10,04	2,43	264	1,39	0,16424	1,966
Medio	9,49	2,18	162	9,14	2,34	219	1,48	0,14026	1,966
Bajo	8,95	2,31	161	8,62	2,51	202	1,29	0,19700	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Los niveles de ansiedad no varían para los varones en M2 respecto de M1

Cuadro N°16e

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	9,96	2,4	145	9,74	2,39	233	0,88	0,38114	1,966
Medio	8,32	2,79	149	8,34	2,60	211	0,07	0,94100	1,967
Bajo	7,92	2,65	159	8,06	2,72	174	0,49	0,62756	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

La resultados se mantuvieron similares en cuanto a los niveles de ansiedad en los dos momentos

3.2.5 Subescala Popularidad

Los 11 ítems de esta sub-escala, reflejan la forma en que el niño evalúa su popularidad entre los compañeros de curso, si se siente o no capaz de hacer amigos, si es o no elegido para participar en juegos, si es aceptado o no por su grupo de pares. Bajo puntajes en esta escala, pueden indicar retraimiento social, timidez, falta de habilidades y destrezas sociales, o rasgos de personalidad que facilitan el que el niño sea aislado o rechazado por sus pares.

Cuadro N°17

Resultados para varones y para niñas en subescala Popularidad para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	9,00	2,37	482	8,66	2,61	453	2,09 *	0,0371	1,963
M2	7,86	2,36	685	8,09	2,45	618	1,73	0,0847	1,962
Prueba t	to = 8,09 p = 0,000 tc = 1,962			to = 3,69 p = 0,000 tc = 1,962					
	Significativo al 0,01			Significativo al 0,01					

* Significativo al 0,005

Se observa una caída muy significativa de la *popularidad* tanto en niñas como en niños en M2 respecto de M1. Mientras en M1 hay diferencias significativas por sexo en este factor, a favor de los varones, en M2 esta diferencia (no significativa ahora) se invierte a favor de las niñas

Cuadro N°17a

Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Popularidad para variable sexo y nivel socioeconómico

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	8.88	8.01	7.44	8.75	7.75	6.93	0.55	0.99	1.99 *
M2	8.53	7.70	7.17	9.12	7.75	7.10	3,02 **	0.22	0.28
to	1.67	1.29	1.09	1,61	0.00	0.66			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

Los resultados para esta subescala se mantienen más menos iguales en M1 y M2, salvo las niñas de nse alto, que aumentan significativamente su autopercepción de popularidad respecto del M1.

Uno de los ítemes que muestra mayor diferencia entre niños y niñas en M2 es “Mis compañeros se burlan de mí” en que los varones sienten que los otros niños se burlan más de ellos. El que los varones se burlen de sus compañeros es una situación común en los colegios.

Cuadro N° 17b

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Popularidad por nse y sexo con indicación de to M 1**

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,88	1,97	159	8,75	2,16	145	0,55	0,58353	1,968
Medio	8,01	2,36	162	7,75	2,28	149	0,99	0,32468	1,968
Bajo	7,44	2,17	161	6,93	2,41	159	1,99 *	0,04746	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la variable sexo (sólo tendencia mantenida de los varones, de autoevaluarse mejor en este factor)

Al igual que en M1 las diferencias entre niños y niñas en este factor no son significativas. Se aprecia inversión de la relación entre niñas y varones en nse alto y medio y se conserva la diferencia a favor de los niños en nse bajo.

Cuadro N° 17c

**Promedio y DS de los puntajes para subescala Popularidad
por nse y sexo con indicación de to M2**

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,53	2,18	264	9,12	2,23	233	3,02 **	0,00266	1,965
Medio	7,70	2,29	219	7,75	2,34	211	0,22	0,82253	1,966
Bajo	7,17	2,43	202	7,10	2,35	174	0,28	0,77820	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En M2 las niñas de nse alto se autoperceben como más populares que los varones (significativamente).

Cuadro N°17d

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Popularidad por nse con indicación de to
para M1 y M 2, hombres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,88	1,97	159	8,53	2,18	264	1,67	0,09506	1,966
Medio	8,01	2,36	162	7,70	2,29	219	1,29	0,19661	1,966
Bajo	7,44	2,17	161	7,17	2,43	202	1,09	0,27688	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Respecto del subfactor Popularidad, no hay diferencias significativas para los varones respecto de M1 y M2. Sin embargo, cabe destacar que en todos los niveles socioeconómicos hay descenso respecto de M1

Cuadro N° 17e

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Popularidad por nse con indicación de to
para M1 y M 2, mujeres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,75	2,16	145	9,12	2,23	233	1,61	0,10855	1,966
Medio	7,75	2,28	149	7,75	2,34	211	0,00	0,99619	1,967
Bajo	6,93	2,41	159	7,10	2,35	174	0,66	0,50708	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

No se aprecian cambios significativos en este factor para las niñas, aunque hay un ligero aumento para nse alto y bajo.

3.2.6 Subescala Felicidad y Satisfacción

Esta sub-escala de 11 ítems, refleja un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir. Bajos puntajes se asocian a infelicidad, autovaloración negativa general y un fuerte anhelo de ser diferente. A pesar de que no todos los problemas requieren intervención especializada, los niños que puntúan bajo en esta escala, pueden estar pidiendo ayuda y por lo tanto se beneficiarían de ser evaluados por el especialista.

Cuadro N°18

Resultados para varones y para niñas en subescala Felicidad y Satisfacción para M1 y M2

	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
M1	9,18	2,05	482	8,88	2,14	453	2,19	0,0288	1,963
M2	9,05	2,12	685	9,23	2,14	618	1,52	0,1279	1,962
Prueba t	to = 1,05 p = 0,294 tc = 1,962			to = 2,66 p = 0,008 tc = 1,962					
	No significativo			Significativo al 0,01					

En M1 los varones puntuaban significativamente más alto que las niñas en esta subescala. En M2, esta situaciones invierte a favor de las niñas. Los hombres descienden (aunque significativamente) mientras las niñas aumentan sus niveles de felicidad y satisfacción autopercibida, en forma significativa respecto de M

Cuadro N°18a

Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Felicidad y Satisfacción para variable sexo y nivel socioeconómico

	Hombres			Mujeres			Prueba t		
	Nse 1	Nse 2	Nse 3	Nse 1	Nse 2	Nse 3	to H/M Nse1	to H/M Nse2	to H/M Nse3
M1	8.13	7.69	7.16	7.93	7.96	7.16	1.26	1.63	0.00
M2	9.55	8.87	8.59	10.03	9.01	8.43	3,16 **	0.65	0.66
to	8.74 **	5.90 **	6.57 **	12.86 **	8.47 **	6,25 **			

* Significativo a 0.05

** Significativo a 0.01

En todos los niveles socioeconómicos hay un aumento significativo en este subfactor.

Cuadro N° 18b

Promedio y DS de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse y sexo con indicación de to M 1

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,13	1,31	159	7,93	1,46	145	1,26	0,20905	1,968
Medio	7,69	1,46	162	7,96	1,46	149	1,63	0,10428	1,968
Bajo	7,16	1,73	161	7,16	1,73	159	0,00	1,00000	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

No se aprecian diferencias significativas respecto de niños y niñas en este factor en ningún nse.

Cuadro N° 18c

Promedio y DS de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse y sexo con indicación de to para M2

Nse	Hombres			Mujeres			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	9,55	1,78	264	10,03	1,59	233	3,16 **	0,00167	1,965
Medio	8,87	2,22	219	9,01	2,19	211	0,65	0,51840	1,966
Bajo	8,59	2,29	202	8,43	2,35	174	0,66	0,50988	1,966

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

En M2, sólo las niñas de nse alto superan a los varones en felicidad y satisfacción

Cuadro N°18d

Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	8,13	1,31	159	9,55	1,78	264	8,74 **	0,00000	1,966
Medio	7,69	1,46	162	8,87	2,22	219	5,90 **	0,00000	1,966
Bajo	7,16	1,73	161	8,59	2,29	202	6,57 **	0,00000	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Se aprecia aumento significativo para este subfactor en los tres nse del M2 respecto de M1

Cuadro N°18e

**Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala
Felicidad y Satisfacción por nse con indicación de to
para M1 y M 2, mujeres**

Nse	Momento 1			Momento 2			Prueba T		
	Promedio	Desv Stand	N	Promedio	Desv Stand	N	to	p	tc
Alto	7,93	1,46	145	10,03	1,59	233	12,86 **	0,00000	1,966
Medio	7,21	1,66	149	9,01	2,19	211	8,47 **	0,00000	1,967
Bajo	6,98	1,83	159	8,43	2,35	174	6,25 **	0,00000	1,967

* Significativo al 0.05

** Id. al 0.01

Para los 3 nse se observan aumentos significativos respecto de la vivencia de felicidad y satisfacción de las niñas consigo mismas en relación al M1. Este resultado es interesante de relacionar con la disminución de los niveles de ansiedad en las niñas en el mismo período

3.3 Resultados por ítems

Cuadro N° 19

Comparación de respuestas en la dirección de la autoestima positiva para niños y niñas, M2 n 1303, con indicación de diferencia en puntos porcentuales

Ítem	Hombres		Mujeres		Dif (H - M)
	N	%	N	%	(Puntos porcentuales)
1	444	64,82%	446	72,17%	-7,35%
2	625	91,24%	567	91,75%	-0,51%
3	458	66,86%	382	61,81%	5,05%
4	592	86,42%	517	83,66%	2,77%
5	581	84,82%	509	82,36%	2,46%
6	411	60,00%	358	57,93%	2,07%
7	566	82,63%	521	84,30%	-1,68%
8	271	39,56%	152	24,60%	14,97%
9	579	84,53%	480	77,67%	6,86%
10	528	77,08%	542	87,70%	-10,62%
11	478	69,78%	452	73,14%	-3,36%
12	531	77,52%	408	66,02%	11,50%
13	383	55,91%	387	62,62%	-6,71%
14	531	77,52%	528	85,44%	-7,92%
15	504	73,58%	452	73,14%	0,44%
16	579	84,53%	512	82,85%	1,68%
17	597	87,15%	545	88,19%	-1,03%
18	393	57,37%	422	68,28%	-10,91%
19	583	85,11%	438	70,87%	14,24%
20	405	59,12%	367	59,39%	-0,26%
21	558	81,46%	512	82,85%	-1,39%
22	415	60,58%	409	66,18%	-5,60%
23	452	65,99%	432	69,90%	-3,92%

24	347	50,66%	282	45,63%	5,03%
25	480	70,07%	447	72,33%	-2,26%
26	407	59,42%	434	70,23%	-10,81%
27	450	65,69%	469	75,89%	-10,20%
28	468	68,32%	452	73,14%	-4,82%
29	517	75,47%	506	81,88%	-6,40%
30	389	56,79%	350	56,63%	0,15%
31	521	76,06%	475	76,86%	-0,80%
32	453	66,13%	424	68,61%	-2,48%
33	620	90,51%	554	89,64%	0,87%
34	527	76,93%	545	88,19%	-11,25%
35	618	90,22%	560	90,61%	-0,40%
36	460	67,15%	407	65,86%	1,30%
37	443	64,67%	386	62,46%	2,21%
38	564	82,34%	509	82,36%	-0,03%
39	601	87,74%	571	92,39%	-4,66%
40	497	72,55%	472	76,38%	-3,82%
41	485	70,80%	412	66,67%	4,14%
42	584	85,26%	562	90,94%	-5,68%
43	441	64,38%	422	68,28%	-3,91%
44	651	95,04%	577	93,37%	1,67%
45	632	92,26%	569	92,07%	0,19%
46	628	91,68%	569	92,07%	-0,39%
47	520	75,91%	487	78,80%	-2,89%
48	573	83,65%	514	83,17%	0,48%
49	408	59,56%	436	70,55%	-10,99%
50	605	88,32%	442	71,52%	16,80%
51	452	65,99%	415	67,15%	-1,17%
52	596	87,01%	545	88,19%	-1,18%
53	539	78,69%	519	83,98%	-5,29%
54	522	76,20%	474	76,70%	-0,49%
55	503	73,43%	489	79,13%	-5,70%
56	591	86,28%	535	86,57%	-0,29%
57	532	77,66%	483	78,16%	-0,49%
58	491	71,68%	443	71,68%	0,00%
59	595	86,86%	554	89,64%	-2,78%
60	519	75,77%	504	81,55%	-5,79%
61	370	54,01%	317	51,29%	2,72%
62	473	69,05%	553	89,48%	-20,43%

63	503	73,43%	496	80,26%	-6,83%
64	620	90,51%	562	90,94%	-0,43%
65	570	83,21%	450	72,82%	10,40%
66	595	86,86%	556	89,97%	-3,11%
67	410	59,85%	369	59,71%	0,15%
68	166	24,23%	174	28,16%	-3,92%
69	565	82,48%	499	80,74%	1,74%
70	652	95,18%	595	96,28%	-1,10%

Respecto de este cuadro, aun cuando comparar resultados ítem a ítem resulta interesante por la valiosa información que entrega, no es posible establecer estadísticamente si las diferencias de puntos porcentuales que se presentan son significativas o no, ya que cada ítem representa un valor puntual, es decir, no se trata de cantidades a los que se les pueda aplicar estadígrafos de significación, sino que es una simple comparación de valores aislados

Por lo tanto se aplicará un criterio arbitrario en el sentido de analizar los resultados de ítems cuya diferencia de puntos porcentuales de las respuestas de los niños y las niñas, sea superior a un valor absoluto de 7 puntos porcentuales. En ningún caso se puede decir que esa diferencia sea estadísticamente significativa, pero sí se puede afirmar que (utilizando un criterio arbitrario) la diferencia es *notoria*.

Puede ser una diferencia *psicológicamente* significativa o relevante desde una perspectiva cualitativa, aunque desde el punto de vista cuantitativo, su sentido puede ser equívoco o de escasa utilidad.

Los ítems que muestran mayor diferencia de puntos porcentuales entre los niños y las niñas, son los siguientes:

Item N° 1 Mis compañeros se burlan de mí.

Item N° 8 Me pongo nervioso (a) cuando tengo prueba

- Item N°10 Me porto bien en el colegio
- Item N°12 Soy fuerte
- Item N°14 Paso a llevar a los otros niños en la fila
- Item N°18 Hago muchas tonteras
- Item N°19 Casi siempre tengo ganas de llorar
- Item N° 26 Siempre estoy atento en clases
- Item N° 27 Los otros niños dicen que los molesto
- Item N° 34 Soy peleador
- Item N°44 Casi siempre ando con flojera
- Item N°50 Le caigo bien a los niños hombres
- Item N°62 Le caigo bien a las niñas
- Item N°65 Casi siempre tengo miedo

Los resultados muestran que aquellos ítemes en los que de acuerdo al género se esperarían diferencias entre niños y niñas , éstas se producen en forma muy clara. Desgraciadamente no se cuenta con resultados para este análisis en el M1, por lo que no se puede afirmar que pudieran haberse producido cambios en el período.

En todo caso es interesante destacar que de acuerdo al estereotipo de género los varones se sienten *notoriamente* fuertes y por lo tanto, pasan a llevar a los otros en la fila, hacen tonteras, molestan a los otros, son peleadores, sin embargo, sienten que les caen bien a sus compañeros varones. También es un hecho interesante el que ellos sientan “miedo” en mayor proporción que las niñas.

Por su parte las mujeres, se ponen nerviosas en las pruebas, se portan bien en el colegio, están más atentas en la clase, le caen bien a sus compañeras, pero afirman que muchas veces sienten ganas de llorar.

De acuerdo a lo que se espera para la edad, tanto ellas como ellos, se sienten más aceptados por niños de su mismo sexo, que del sexo opuesto.

4. Conclusiones

Con el fin de hacer más clara la presentación de las conclusiones, éstas se presentan en el mismo orden del análisis de resultados, es decir, partiendo por las conclusiones generales para la Escala total, para M1 y M2 y luego, por subescalas de acuerdo a las variables utilizadas

4.1 Escala total

El análisis de los resultados obtenidos en el Momento 1 (1992) y el Momento 2 (2002) permite afirmar lo siguiente:

Respecto del M1, en que la autovaloración de los varones supera a la de las niñas (aunque no significativamente), *en el M2 la relación se invierte y ahora ellas superan a los varones con promedios de puntaje significativamente superiores*, lo que implica una diferencia notable en cuanto a la autovaloración: las niñas suben sus puntajes, mientras los de los varones, los disminuyen.

Mientras los varones mantienen sus niveles de autoestima, e incluso bajan sus promedios en algunas subescalas, las niñas muestran un aumento significativo de sus promedios de autovaloración en M2 respecto de M1 en casi todas las subescalas

En relación a la comparación de la distribución por intervalos de puntajes (de 10 puntos) para niños y niñas (M1 y M2), se observa ligero aumento (2.2% respecto de M1) en niñas que obtienen puntajes dentro del intervalo más alto de la Escala, mientras se observa una leve disminución en el caso de los varones que alcanzan niveles máximos. En la misma línea, los porcentajes de

niñas que se ubican en los intervalos de menores puntajes, muestra tendencia a descender

Para la variable curso, se mantiene casi el mismo perfil de resultados obtenido en el M1, es decir, sin diferencias significativas entre cursos, con leve tendencia a disminuir puntajes a medida que avanza la escolaridad.

Respecto de la variable nse, se mantienen las diferencias observadas en M1: la autoestima aumenta en la medida que se asciende en escala social. La relación autovaloración y nivel socioeconómico corresponde a una investigación paralela y por lo tanto fue abordada sólo tangencialmente en este trabajo y sólo en la medida que fue indispensable.

4.2 Subescalas

4.2.1 Para M1 (1992)

Las niñas obtuvieron puntajes superiores a los varones (estadísticamente significativos) sólo en una subescala : *Conducta*, pero niveles significativamente más altos en *Ansiedad*.

El resto de los promedios de puntajes por subescalas no mostraron diferencias significativas, aun cuando los varones obtuvieron medias de puntajes superiores a las niñas en todas las subescalas excepto *Ansiedad*

4.2.2 Para M2 (2002)

De acuerdo a resultados, las niñas autocalifican su conducta (1) como mejor que la de los varones. También consideran que su estatus escolar e intelectual (2) es superior al de ellos. Esta es una diferencia notable respecto de M1

Aunque sin presentar diferencias significativas, ellas aumentan sus puntajes promedio en cuanto a autopercepción de atributos físicos (3) respecto del M1 en que sus puntajes eran inferiores a los de los varones. Se aprecia una percepción mejorada de las niñas en cuanto a imagen corporal

Al igual que en el M1, las diferencias en *Ansiedad* (4) se mantienen a favor de los varones, e incluso aumentan. Ellas continúan reportando mayor “nerviosismo”, timidez, tristeza, miedo y sentimientos de no ser considerado por los otros, aún cuando hayan aumentado sus promedios en casi todos los subfactores de la prueba

En cuanto a *Popularidad* (5) y *Felicidad y satisfacción* (6), hay un leve aumento en las niñas en comparación con los varones, pero no llega a ser significativo

4.2.3 Varones M1 y M2

Los varones autoevalúan su conducta significativamente mejor que en M1 y lo mismo ocurre en *popularidad*. El resto de las subescalas para ellos se mantiene sin variaciones importantes

4.2.4 Niñas M1 y M2

Comparativamente, las niñas hoy perciben su comportamiento (1) como mejor que sus pares en el M1 y también hay una mejoría en la percepción de su imagen física (3), su popularidad (5) y su satisfacción y felicidad (6)

Hay una leve disminución, no significativa en la subescala ansiedad (4), pero que no obstante tiene importancia por el peso de esta subescala en enfermedades del ánimo, distimias, etc. Llama la atención que las niñas hayan aumentado todos los niveles de autovaloración, tanto en relación a los varones como comparando sus propios puntajes en el M1 y el M2, y que no obstante, en este punto el aumento haya sido inferior al mostrado en otras subescalas.

Los ítemes en que se aprecia mayor distancia entre las autopercepciones de niños y niñas se refieren al comportamiento en el colegio. Ellas sienten que se portan mejor que los varones, pero también reportan andar “con flojera” mucho más frecuentemente que ellos. Ellos sienten que “hacen más tonteras” que las niñas y que son más “peleadores”

4.2.5 Por subescalas, sexo y nse

Conducta

Tanto las niñas como los niños, perciben su comportamiento social, como superior en ajuste y adecuación a las normas, especialmente escolares, al percibido por sus pares hace 10 años.

Las niñas de nse alto obtienen muestra la más alta autovaloración en este factor, comparada con el resto de las niñas. Lo mismo ocurre con los varones de este segmento socioeconómico. Las niñas disminuyen significativamente la valoración de su conducta a medida que desciende la escala social

En los tres estratos se observa superioridad de las niñas respecto de autovaloración de su conducta respecto de los varones. El nse medio, que en el M1 mostró igualdad de promedios entre niños y niñas, se produce ahora un cambio notable: las niñas suben su autovaloración y los varones la disminuyen

Estatus Escolar e intelectual

Niños y niñas M1

No se observan diferencias significativas entre niños y niñas en ningún nse. Hay una ligera tendencia hacia mejor autoconcepto en las niñas, que no alcanza a ser significativa. Más que en relación a la variable sexo, las diferencias aparecen en relación a la variable nse

Niños y niñas M2

En el M2 se mantiene la relación entre niños y niñas a favor de estas últimas, pero en el nse alto, la diferencia a favor de las niñas se hace significativa.

En este subfactor, los varones repiten los resultados del factor conducta: aumentan su autovaloración en M2 los nse alto y bajo, mientras los niños de nse medio la disminuyen

Aún cuando ya en el M1 las niñas presentaban un relativo buen concepto respecto de este factor, los resultados del M2 muestran un aumento notable en todos los estratos socioeconómicos

....

Apariencia y Atributos Físicos

Las niñas mejoran notablemente su autoimagen respecto de lo observado en M1, mientras la forma en que los varones se autoperciben en relación a su *Apariencia y Atributos Físicos*, se torna más negativa

Respecto de ítemes con mayores diferencias entre niños y niñas, se observa que mayoritariamente las niñas sienten que caen bien y son aceptadas por las niñas, mientras con los varones ocurre lo propio, ellos se sienten más aceptados por los varones. Del mismo modo, se sienten más fuertes que ellas.

Subescala Ansiedad

En comparación con las niñas, las diferencias tanto para el M1 como para el M2, favorecen a los varones en todos los niveles sociales. Los niveles de ansiedad no varían para los varones en M2 respecto de M1

En relación a M1, en M2 se mantienen las diferencias a favor de los varones en nse medio y bajo. Sin embargo, en las niñas de nse alto, se observa una disminución de la diferencia en M2 respecto de M1

Aunque se observa leve aumento de los puntajes de las niñas en este factor, estos aumentos no son significativos. Es decir, los niveles de ansiedad se mantienen más o menos similares en M1 y M2.

Subescala Popularidad

Los niveles de autopercepción de *popularidad* (sentimiento de ser conocido y querido por pares y adultos significativos) no varían significativamente en los dos momentos de la medición, tanto para las niñas como para los niños. Sólo las niñas de nse experimentan un aumento de puntajes en este factor.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la variable sexo en los dos momentos, sólo tendencia mantenida de los varones, de autoevaluarse mejor en este factor.

Se aprecia inversión de la relación entre niñas y varones en nse alto y medio y se conserva la diferencia a favor de los niños en nse bajo

Sin embargo, cabe destacar que en todos los niveles socioeconómicos hay descenso respecto de M1 en los varones para este factor de la autovaloración

No se aprecian cambios significativos en este factor para las niñas, aunque hay un ligero aumento para nse alto y bajo.

Subescala Felicidad y Satisfacción

No aparecen diferencias significativas respecto de niños y niñas en este factor en ningún nse

En M2, sólo las niñas de nse alto superan a los varones en felicidad y satisfacción

Para los tres nse se observan aumentos significativos respecto de la vivencia de felicidad y satisfacción de las niñas consigo mismas en relación al M1. Este resultado es interesante de relacionar con la disminución de los niveles de ansiedad en las niñas en el mismo período. Estos niveles, aunque no significativos estadísticamente, marcan una tendencia a mejorar, especialmente si se considera en la perspectiva del aumento en el sentimiento de sentirse más felices y satisfechas

4.3 Por ítemes

Los resultados muestran que aquellos ítemes en los que de acuerdo al género se esperarían diferencias entre niños y niñas , éstas se producen en forma muy clara. Desgraciadamente no se cuenta con resultados para este análisis en el M1, por lo tanto sólo se puede comentar estos resultados, pero sin concluir respecto de las diferencias que pudieran haberse producido en relación a M1-M2

No obstante (según su propio reporte) interesa destacar que de acuerdo al estereotipo de género los varones en comparación con las niñas, se sienten *notoriamente* “fuertes” “pasan a llevar a los otros en la fila”, “hacen tonteras”, “molestan a los otros”, “son peleadores” y “sienten que les caen bien a sus compañeros varones”. También es un hecho interesante el que ellos sientan “miedo” en mayor proporción que las niñas.

Por su parte las mujeres, en comparación con los niños, “se ponen nerviosas en las pruebas”, “se portan bien en el colegio”, “están más atentas en la clase”, “le caen bien a sus compañeras” , pero afirman que muchas veces sienten ganas de llorar.

De acuerdo a lo que se espera para la edad, tanto ellas como ellos, se sienten más aceptados por niños de su mismo sexo, que del sexo opuesto.

En conclusión, de acuerdo a los resultados del presente trabajo, hay diferencias significativas en relación al atributo evaluado en 1992 y 2003, para niños y niñas. Estos cambios se dan en coincidencia con el sentido de los cambios que consigna la literatura sobre el tema.

5. Discusión

5.1 Si se considera que el autoconcepto varía en función del desarrollo a lo largo de todas las etapas de la vida, se requerirían instrumentos que reflejaran las diferentes formas en que éste se organiza y reorganiza en función del desarrollo. Al menos, escalas diferentes para niños en etapa escolar (que privilegian aspectos y características físicas) y adolescentes (que tienen una aproximación más subjetiva al problema).

Se requeriría que las escalas de medición tuvieran a la base un modelo teórico desarrollista de autoconcepto, que asegurara que pudiera reflejar las formas principales en las cuales el autoconcepto se organiza y reorganiza a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Al menos, debería contarse con escalas específicas para niños, adolescentes y adultos o interpretaciones de puntaje que consideren las posibles diferencias.

Para el caso de nuestro trabajo, la Escala de P-H (a) se dirige sólo a evaluar sólo una parte de la etapa evolutiva denominada clásicamente como la etapa *del escolar*, previa comprobación de que no hay cambios debidos al desarrollo durante ese período. Sería del mayor interés evaluar los mismos aspectos referidos al género en la adolescencia

5.2 Los resultados de este estudio pueden ayudar a determinar en qué medida los cambios en los niveles de autoestima de niños y niñas de los que dan cuenta numerosas investigaciones (especialmente del tipo evaluación-intervención-post evaluación) se deben a las intervenciones realizadas o a factores macrosociales ajenos a esas intervenciones. Estos resultados pueden contribuir a orientar o rediseñar programas de estimulación de autoestima, en la medida que proporcionan un marco de referencia social para los cambios

que pudieran producirse, especialmente, si estos cambios pueden producirse de igual manera sin intervenciones de ningún tipo.

Aunque no era un objetivo de este estudio, sus resultados iluminan (aunque en forma indirecta a través de cómo se autoperciben las niñas en comparación a sus pares varones) el efecto de los avances que la mujer ha experimentado en este período en relación a status y posición social, gracias a políticas gubernamentales destinadas a mejorar sus condiciones en el ámbito de la salud, laboral, legal, etc, y la creación de instituciones pioneras en Chile tales como el SERNAM.

Se podría afirmar que los cambios positivos en los niveles de autoestima de las niñas (reflejados en los resultados de este estudio) , siguen la misma dirección que se produce en cuanto a cambios positivos de status, participación e incorporación de la mujer en el quehacer social, laboral e incluso político durante el período. Recordemos períodos anteriores en que el énfasis se ponía en desarrollar su participación social a través de organizaciones (por ejemplo CEMA Chile) que favorecían su trabajo en tareas que se suponía les eran propias, tales como costura, bordados, artesanías, preparación de alimentos, etc.

Los importantes cambios de status ocurridos durante el período, por nombrar sólo algunos, el acceso de la mujer al campo laboral y del incremento de mujeres jefe de hogar, (de acuerdo a datos del Censo 2002) y el reconocimiento y validación de la mujer en cargos de Gobierno, probablemente estén influyendo positivamente en la autoestima de las niñas identificadas con el género.

5.3 La posible interacción entre sexo y nivel socioeconómico, sólo se trata en forma parcial, dado que la variable nivel socioeconómico y sus relaciones con la autoestima infantil, es el tema central de la tesis de A.Dörr, que se trabaja en paralelo con ésta. Por problemas de factibilidad, la variable sexo y la variable género en su relación con la autovaloración infantil, son tratadas en forma independiente en ambas tesis, aun cuando hay puntos que se tocan tanto en el

estudio de Dörr, como en éste. Las relaciones género/autoestima y nivel socioeconómico/autoestima, en los puntos en que confluyen, son tratados desde la perspectiva social o la perspectiva del género, según corresponda.

5.4 Piaget plantea que el escolar cuenta con mecanismos de reversibilidad operatoria que le permiten una precaria reflexión sobre sí mismo, pero exenta de autocrítica independiente del juicio de los otros. Su autoconcepto no pasaría de ser un espejo que refleja lo que él cree que los otros piensan de él. Sin embargo, esta afirmación es cuestionada últimamente en estudios que afirman que el desarrollo de la autovaloración infantil está sólo débilmente condicionada por factores externos. Opciones teóricas tan contradictorias, aconsejan continuar estudios en la línea de las definiciones del concepto y ponen en tela de juicio la validez de nuestras conclusiones

5.5 El aumento significativo de autovaloración de la conducta de niños y niñas respecto de M1, plantea una situación curiosa. No habría elementos para afirmar que efectivamente la conducta de los niños de hace 10 años, fuera peor que la de los niños de hoy (ellos se evalúan peor que los actuales) Por el contrario, hoy los colegios reportan la dificultad para mantener la disciplina y el comportamiento adecuados, tanto en sala de clases como en los períodos de recreo o de actividades extraprogramáticas, como uno de los problemas emergentes del período de los 90 en adelante.

El hecho de que los niños sientan que se “portan mejor” en M1 que en M2, pudiera deberse a mayores niveles de permisividad y aceptación de conductas menos normadas en las aulas, lo que hace que ellos sientan más ajuste, aún cuando objetivamente su comportamiento diste bastante de ser el esperado.

Es posible hipotetizar que en 10 años los modelos de crianza y los niveles de permisividad tanto a nivel de hogares como de colegio, hayan aumentado, de manera que los niños se sienten más ajustados a las normativas externas.

Cuando la dificultad para poner normas y límites preocupa a todos los profesores y a muchos padres, éste resultado podría ser un aporte a la discusión sobre el tema. ¿Son suficientemente claros para los niños los mensajes que les envían los mayores?

5.6 En cuanto a *popularidad* (subescala 5) , (sentimiento de ser aceptado y querido por los demás) hay un aumento significativo respecto de la primera evaluación. Es importante hacer notar y sin que eso implique una afirmación, que la mayoría de los programas de desarrollo de la autoestima en los colegios y también a nivel familiar, etc. destinan grandes esfuerzos para hacer sentir al niño aceptado y querido, por sus profesores, por sus padres, por sus amigos, por sus compañeros, etc. Podría éste ser un efecto de tales esfuerzos.

5.7 Los resultados muestran que aquellos ítemes en los que de acuerdo al género se esperarían diferencias entre niños y niñas, éstas se producen en forma muy clara y en la dirección esperada de acuerdo al estereotipo aún vigente. Desgraciadamente no se cuenta con resultados para este análisis en el M1, por lo tanto sólo se puede comentar estos resultados, pero sin concluir respecto de las diferencias que pudieran haberse producido en relación a M1-M2

Según su propio reporte, interesa destacar que de acuerdo al estereotipo de género los varones en comparación con las niñas, se sienten *notoriamente* “fuertes” “pasan a llevar a los otros en la fila”, “hacen tonteras”, “molestan a los otros”, “son peleadores” y “sienten que les caen bien a sus compañeros varones”. También es un hecho interesante el que ellos sientan más “miedo” en mayor proporción que las niñas.

Por su parte las mujeres, en comparación con los niños, “se ponen nerviosas en las pruebas”, “se portan bien en el colegio”, “están más atentas en la clase”, “le caen bien a sus compañeras” , pero afirman que muchas veces sienten ganas de llorar. Interesantes hallazgos que muestran claros resabios culturales

respecto de lo esperado para el género y que querámoslo o no, continúan vigentes hasta hoy. La respuesta a la pregunta de por qué esto se mantiene, a pesar de los cambios experimentados por las niñas en la dirección de la autoestima positiva, es un tema que merece un estudio posterior y que queda abierto a partir de los resultados de esta tesis

Independientemente de que en general, niños y niñas dicen sentirse más apreciados por sus pares (M1-M2) (ver *popularidad*) uno de los ítemes que muestra diferencias importantes entre niños y niñas es “Mis compañeros se burlan de mí”: los varones sienten que los otros niños se burlan más de ellos de lo que perciben las niñas respecto de sus compañeras. El que los varones se burlen de sus compañeros es una situación común en los colegios, en especial si el niño tiene algún déficit sensorial, intelectual o muestra alguna diferencia respecto de la norma para el grupo. Esta agresividad verbal constituida por la burla, es ejercida en mayor medida por los varones, lo que también los afecta más a ellos. Por otra parte, también podría apuntar a que los varones son más sensibles a este tipo de manifestaciones hostiles que las niñas.

5.8 Respecto de estatus *escolar e intelectual* (2) en el M2 se mantiene la relación entre niños y niñas a favor de estas últimas, pero en el nse alto, la diferencia a favor de las niñas se hace significativa. Se podría pensar, sin que ello constituya una afirmación, que a los niños les cuesta más que a las niñas, reconocerse como estudiosos o bien adaptados a las normas escolares, especialmente en este período de la segunda infancia, en que los varones se sienten plenos de energía, de actividad y privilegian el éxito en los deportes y las competencias de fuerza física, por sobre el éxito en los estudios. También corresponde al estereotipo social el que las niñas se consideren como más estudiosas que los niños, y que atribuyan su éxito escolar, no a que sean más talentosas, sino a que estudian más. Ellas, en mucho mayor medida que los niños, afirman que se ponen “nerviosas” en las pruebas, lo que refleja su interés por el resultado y/o mayor temor al fracaso.

5.9 El tema de la relación sexo/depresión en este estudio, tiene importancia en la medida que la Escala de P-H (a) cuenta con una subescala (4) que evalúa síntomas ansioso/depresivos en los niños.

Los resultados reflejan el hecho de que las niñas valoraban su ajuste al estereotipo cultural de género y a las normas de conducta esperadas (para 1992) sin embargo, los altos niveles de ansiedad, reflejaban un sentimiento de displacer psicológico y de distimia que fue uno de los hallazgos más preocupantes de la primera aplicación.

La depresión y la ansiedad están fuertemente ligadas a la baja autoestima femenina (y a la depresión en general) y aparecían muy disminuidas en relación a los varones en el M1. Sería de interés, realizar algún estudio que diera luz sobre la depresión unida al sexo, (tal como se muestra en los antecedentes teóricos de este trabajo), y este precoz surgimiento de sentimientos depresivos y ansiosos en las niñas.

A pesar de los cambios en casi todos los factores, y de que se observa un ligero aumento en este factor, sigue siendo un punto crítico para las niñas. El tema de la depresión continúa siendo un punto de riesgo para las niñas respecto de los niños. Habría que estudiar con mayor precisión, y desde la perspectiva de los cambios sociales, la persistencia de aprendizajes que de acuerdo a Seligman, conducen a una susceptibilidad aprendida. El componente desamparo-deseesperanza parece ser más común en las mujeres que en los hombres. Seligman ha identificado otros factores de riesgo tales como la pobreza y el fracaso escolar, que puede llevar a que la niña no aprenda hábitos eficaces de afrontamiento y se haga por tanto más vulnerable a la depresión

Llama la atención que dentro de la subescala *ansiedad (4)* ellas puntúan alto en relación a los varones, cuando de trata de “tener ganas de llorar”, mientras que ellos las superan en “tener miedo”. Ambas representan sensaciones

displacenteras que valdría la pena estudiar en relación al género, a las presiones y las expectativas sociales para ellas y para ellos.

5.10 Para finalizar, en relación a futuras intervenciones escolares destinadas a “mejorar los niveles de autoestima”, se podría sugerir que las intervenciones no fueran destinadas a elevar la “autoestima en general” sino que se dirigieran focalmente a) a mejorar los aspectos sentidos por los niños como más negativos, más críticos y que se señalan más arriba, b) que se considere la edad del niño, su etapa evolutiva, c) su situación social (hay cosas que afectan diferencialmente de acuerdo a este factor) y d) también dado que las diferencias de género existen, que se adecuaran programas para niños y para niñas, respetando esas diferencias y validándolas.

El establecer los nexos precisos y las relaciones causales (si las hay) entre los cambios socioculturales, el cuestionamiento ideológico de la situación de discriminación de la mujer respecto del varón, el rescate y valoración de los valores propios del género ocurridos durante el período, y los cambios en la autoestima de niños y niñas, es un tema de estudio que queda planteado.

Queda pendiente, además, el reestudio de los instrumentos de evaluación y un acuerdo teórico sobre la definición de la autoestima por la importancia que este atributo tiene para el desempeño del niño en todos los ámbitos del quehacer social y básicamente porque conlleva un sentimiento de felicidad básica y satisfacción consigo mismo, que debiera ser un derecho para todos, pero que especialmente debe ser cautelado y privilegiado en los niños y las niñas.

Este trabajo es sólo un paso en la dirección indicada.

Bibliografía

- Anastassi, A. (1997) *Los Tests Psicológicos*. Ed. Aguilar, Madrid
- Bandura, A. (1977) *Agresión: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice May
- Bandura, A. (1984) *Teoría del Aprendizaje Social 1*. Madrid. Espasa Calpe
- Bedmar, R. & Peterson, S. (1996) *Self-Steem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association
- Bem, S.L. (1974) The Measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162
- Berenson, J.F. ; Dweck, S.G. (1986) The Development of trait Explanations and Self Evaluations in the Academic and Social Domains. *Child Development*, 57,5
- Berwart, H. (1980). *Desarrollo Psicológico*. Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
- Block, J.H. (1983) Differential premisses arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 6
- Brabeck, M.; Shore, E. (2003) Gender differences in Intellectual and Moral Development? En: *Handbook of Adult Deve lopment.*, Plenum Publishers, USA
- Campos, A. , Méndez, L. (2001) Una revisión conceptual. En: *Teoría Feminista : Identidad, Género y Política*. San Sebastián, Universidad del País Vasco, págs. 45-67
- Caro G. M.I. (2002) *Género y Salud Mental*. Biblioteca Nueva, S.L. Madrid
- Cox y Raddolf (1985) Pendiente
- Damon, W.; Hart, D. (1982) The Development of Self Understanding From Infance Through Adolescence. *Child Development*, 53,4.
- Deaux, K. (1984) From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, págs. 105-116
- Entwisle, D.; Alexander, K. (1987) The Emergent Academic Self-Image of First Graders: its Response to Social Structure. *Child Development*, 58,5.

- Eder, A.R.; Gerlach, G.A.; Perlmutter, M. (1987) In Search of Children Selves: Development of the Specific and General Components of the Self Concept. *Child Development*, 58,4
- Erikson, E. (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton
- Flax, J. (1987) Posmodernism and gender relations in feminist theory. *Sings*, 12, pág. 621-643
- Fagot, B., Leinbach, M. (1997) Qualities underlying the definitions of gender. *Sex Roles* 37, págs. 1-18.
- Freud, S. (1925,1961) Some Psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes. In: J. Strachey (Ed.), *Standard Edition*, Vol.19. London. Hogarth.
- Garrett, C., & Kahn, L. (1980) The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex typing to their sex typing toy play behavior. *Child Development*, 51, 1
- Gorostegui, M.E. (2002) Evaluación del impacto de los Talleres de Aprendizaje (TAP) en la autoestima de niños y niñas. *Mineduc*. (Circulación restringida)
- Gorostegui, M.E. (1992) *Adaptación y construcción de normas para Chile de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris*. Santiago, Universidad Católica de Chile, Tesis para optar al título de Psicólogo
- Gorostegui, M.E., Dörr, A. (2003) Formación de la personalidad en adolescentes con dificultades de orientación sexual. Implicaciones para la terapia. *Revista de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica*, 20 (2)
- Guilford, J.P. (1971) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. McGraw-Hill Book Company Inc. NY.
- Harter, E. (1982) The Perceived Competent Scale for Children. *Child Development*, 53
- Harter, E.; Pike, R. (1984) The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55,6.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2001) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores, México
- Hyde, J.S., Fennema, E. (1990) Gender Differences in Mathematics Performance. *Psychological Bulletin*, 107, 139-155.
- James, W. (1951) *Compendio de Psicología*. Emecé Editores S.A. Buenos Aires.

- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development. The Psychology of Moral Development*. En: Maccoby, E.; Jacklin, C. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Lowenthal, M. (1995) *Mental Health and religion*. Londres, Chapman and Hall.
- Lamb, M.E. & Roopmarine, J.L. (1979) Peer influences on sex role development in preschoolers. *Child Development*, 50, 4.
- Lorber, J. y Farrell, S. (comps.) (1991) *The social construction of gender*, Londres, Sage, págs. 7-12
- Lummis, M.; Stevenson, S. (1990) Gender Differences in Beliefs and Achievement : a Cross Cultural Study. *Development Psychology*, 2, (254-263)
- Maccoby, E.; Jacklin, C. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McComighi, M.J. (1979) Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50, 4.
- MacHale, S.M. & Houston, T.C. (1984) Man and woman as parents. Sex role orientations, employment and parents roles with infants. *Child Development*, 56,3
- Méndez, L. (1993) Influencia de la teoría feminista sobre las ciencias sociales. Una revisión conceptual. En A. Campos y L. Méndez *Teoría Feminista : Identidad, Género y Política, San Sebastián*. Universidad del País Vasco, págs. 45-67
- Marececk, J. (1995) *Gender, Politics and Psychologists ways of knowing* , American Psychologist, 50, 162-163
- Milicic, N.; Gorostegui, M.E. (1993) Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *PSYKHĚ*, Vol.2, N°1
- MINSAL, (2001) Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría Pág. 51-117. Unidad de Salud Mental
- Montero, P. (1991) *Autopercepción académica y calidad en la educación*. Edit. Programas educacionales Chile Ltda. Santiago de Chile
- Mussen, P.H. (1980) *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. Trillas, México.
- Phillips, D. (1984) The Illusion of Incompetence among Academically Competent Children. *En Child Development*, 55, 6

- Piaget, J. (1966) *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Piaget, J. (1976) *La Construcción de lo Real en el Niño*. Ed. Buenos Aires
- Piaget, J. (1973) *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral, S.A. Barcelona
- Piers, E. (1967) *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)* L.A. Cal.: Western Psychological Services
- Piers, E. (1976) *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)*. Research Monograph , Counseling Recording and Test
- Piers, E. (1984) *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)* Revised Manual, Cal.:W.P.S.
- Prior, P.M. (1999) *Gender and mental health. Depression and learned helplessness*. NY, Wiley and Sons
- Radley, A. (1995) *Making sense of illness. The social psychology of health and disease*. Londres, Sage
- Rimassa, A. C. (1990) *Determinación de algunos patrones de enseñanza para establecer su relación con el rendimiento en Matemáticas*. Tesis para optar al grado de Magister. Fac. de Filosofía Humanidades y Educación. U de Ch. Santiago.
- Rodriguez, R. (1989) *Hacia una teoría transmoderna*. Barcelona, Anthropos
- Rogers, C. (1976) *Libertad y Creatividad en la Educación. El Sistema no Directivo*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Rogers, C (1981) *La Persona como Centro*. Ed. Herder, Barcelona
- Sebin, L.A.; Sprafkin, C. (1984) The salience of gender and the process of sex tipping in three to seven years old children. *Child Development*, 55,4
- Seligman, M. (1974) *Depression and learned helplessness*. NY, Wiley and Sons
- SERNAM (1994) *Primer Congreso Nacional Mujer y Salud Mental. Seminarios*. Editado por el Servicio Nacional de la Mujer
- Stetsenko, A, et als. (2000) Gender Effects en Children's Beliefs about School Performance: a cross cultural study. *Child Development*, 71, 2, 517-527.
- Stigler, J.W.; Smith, S.; Moo, L.W.(1985) The Self Perception of Competence by Chinese Children. *Child Development*, 56,5
- Stoddart, T.; Turiel, E. (1985) Children's concepts of cross gender activities. *Child Development*, 56,5

- Vicente, B. y cols. (2002) Estudio chileno de prevalencia de patología psiquiátrica. *Revista Medica de Chile*. 130, (5)
- Weinraub, M.;Clements, L.P. (1984) The development of sex role stereotypes in the third year: relationships to gender labeling, gender identity, sex typed joy preference and family characteristics. *Child Development* 55,4
- Weissman M.;Klerman, G.(1985) Gender and Depression: Trends in Neuroscience En: Caro G.M. (2002) *Género y Salud Mental*. Biblioteca Nueva, S.L. Madrid
- Willie, R.C. (1979) *The Self Concept : Theory and Research on Select Topics*. Lincoln: University of Nebraska.
- Zegers,B. (1981) *Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de Sí Mismo*. Tesis para optar la Título de Psicólogo, PUC, Escuela de Psicología.

ANEXO

Manual de Aplicación y Normas para la Escala de Evaluación de Auconcepto de
Piers-Harris (adaptada)

LA PRUEBA

Uso de la Escala

Considerando que su formato es de autorreporte la Escala P-H (a), no es útil en niños no motivados para cooperar, o incapaces de responder un cuestionario. No está indicada para niños pequeños no dispuestos a cooperar, con problemas en la comunicación, proclives a distorsionar su pensamiento, o tan desorganizados en sus aspectos cognitivos que sus respuestas no reflejen con precisión sus sentimientos. El hecho de recomendar su aplicación a partir del 3er año básico (8 años, más o menos) se debe a que se espera que en ese nivel el niño pueda leer en forma independiente, y que su autoconcepto haya alcanzado cierto grado de estabilidad.

Las personas que utilicen la Escala deben conocer las limitaciones de las interpretaciones de los tests. Independientemente de las facilidades de administración y puntuación del instrumento, la interpretación final sólo puede ser hecha por un profesional entrenado en evaluación psicológica. Este profesional debe estar familiarizado con el marco teórico, condiciones de la estandarización, limitaciones específicas, etc. Los juicios clínicos deben complementarse con otros tests, información obtenida de entrevistas, historia del niño, observaciones en la sala de clase, informes de los profesores, entrevista a los padres, etc.

La prueba es un instrumento útil y rápido, toda vez que sea necesario un autorreporte de la autovaloración infantil. Sin embargo, no reemplaza a un juicio clínico experto para evaluar individualmente al niño. Esta prueba, es una medida de autorreporte, y por lo tanto, susceptible de distorsiones conscientes o inconscientes. Por este motivo, y por otras limitaciones específicas del instrumento, no sería recomendable como medida de autoconcepto si esa medida debe ser usada para decidir intervenciones importantes con el niño. Es útil como instrumento para fines de investigación y estudio, considerando que proporciona una medida cuantitativa fácilmente interpretable de la autovaloración infantil.

Interpretación del puntaje total

El puntaje total de la Escala P-H (a) puede fluctuar entre 0 y 70 puntos, y refleja el número de ítems que han sido respondidos en la dirección del autoconcepto positivo, de manera que un alto puntaje indica un autoconcepto favorable y alto grado de autoestima, mientras que puntajes bajos se asocian a un autoconcepto negativo. El autoconcepto bajo, o la baja autoestima, puede ser específico y afectar a algún aspecto de la autovaloración infantil, o puede estar generalizado a varias áreas.

El puntaje bruto obtenido por el niño, y que corresponde a la suma de ítems respondidos en la dirección del autoconcepto positivo, asignando 1 punto por cada respuesta en dicha dirección, puede ser transformado en percentiles

Este puntaje bruto obtenido por el niño, también puede ser expresado en puntajes T., Convencionalmente, una D.S. bajo el promedio podría ser considerado como un serio indicador de baja autoestima. Sin embargo, una o más D.S. sobre el X, puede reflejar tanto un muy alto autoconcepto, como también un deseo de presentarse a sí mismo de la manera más favorable posible, en la línea de la deseabilidad social.

Los puntajes T son muy discriminativos cuando las escalas cuentan con un número relativamente grande de respuestas, como es el caso de los puntajes totales de la Escala. Este tipo de puntajes es menos apropiado para el caso de escalas que cuentan con un número reducido de ítems, dado que una diferencia de un punto bruto, puede producir una diferencia desproporcionada en el puntaje T. En nuestro caso, los puntajes de sub-escalas se han expresado en puntajes T, aunque deben ser usados con las reservas señaladas.

Para interpretar cada puntaje es importante considerar que el puntaje obtenido no debe ser tenido como absoluto, dado que es posible que pudiera variar en función de

factores tales como la confiabilidad de la prueba y el error estándar de los puntajes, o también por factores individuales del niño, tales como estado de salud al momento de ser evaluado y otros.

Interpretación para los puntajes de las sub-escalas

La utilización de estas sub-escalas posibilita generar hipótesis clínicas e identificar áreas de debilidad o de fortaleza en un niño considerado en forma individual.

Evaluación de fortalezas y debilidades individuales

Los puntajes normalizados de la Escala, proporcionan una comparación entre los puntajes individuales y los puntajes obtenidos por la muestra normativa. Esta aproximación es importante cuando interesa comparar el puntaje de un niño con otros niños, o para clasificarlo como con baja, alta o mediana autoestima.

Una aproximación alternativa es analizar las desviaciones tanto en la dirección positiva como negativa de un niño en particular, respecto de sus propios puntajes. Esta aproximación, responde a si el niño presenta áreas significativas de debilidad o fortaleza en su autoestima. Por ejemplo, dos niños pueden tener un mismo puntaje total, pero patrones muy diferentes de puntajes en las sub-escalas. Uno de ellos puede puntuar consistentemente en el promedio a través de las 6 sub-escalas, mientras el otro puede puntuar alto en algunos y bajo en otras. Estos patrones diferentes tienen importantes consecuencias para la interpretación y posibles tratamientos posteriores.

Esta estrategia de análisis implica establecer un perfil de desviaciones en los puntajes de las sub-escalas, basado en los promedios que el niño obtiene en las

mismas, y no en comparación con la muestra normativa. A esto se le denomina "interpretación ipsativa" (Reynolds, 1982, en Piers, 1984) y puede ser muy valiosa para evaluar y determinar diferencias intraindividuales. En el caso de esta prueba, la aproximación ipsativa, es útil para evaluar los patrones individuales de los niños, en torno a sus debilidades y fortalezas y/o disarmonías en el autoconcepto en relación a su nivel total de autoestima.

En la práctica, esta aproximación se logra realizando los siguientes cálculos:

Sumar los puntajes de las 6 sub-escalas y dividir por 6, para obtener el puntaje promedio total de las sub-escalas para el inicio

.Calcular la diferencia de promedio de cada sub-escala respecto del promedio total sub-escalar. (Se resta este promedio total a cada uno de los puntajes promedio de las sub-escalas). El resultado puede ser positivo o negativo, indicando de este modo debilidades o fortalezas.

Interpretación cualitativa de las respuestas

La interpretación también puede realizarse en el nivel de significados de las respuestas a los ítems individuales. Los puntajes considerados sólo en forma global, pueden oscurecer o esconder información muy relevante en torno al por qué el niño siente de la manera que lo hace, y que puede servir al terapeuta para realizar un buen manejo del caso. Esta información en particular no debe ser entregada a padres o profesores o a quienes carezcan de la formación suficiente como para interpretarla adecuadamente. El considerar cada ítem en particular en cuanto a su contenido y significado, y en cuanto a su relación con contenidos de otros ítems de la Escala, es una interpretación cualitativa que debe ser realizada por un profesional idóneo, a la luz de toda la información de que dispone sobre el niño.

Utilizando los descriptores propuestos en el P-H (o) (Piers, 1984) en puntaje obtenido por el niño transformado a puntaje T puede caracterizarse de la siguiente manera:

Puntaje T	Descriptor
60 - 70	Alto nivel de autoestima
55 - 59	Nivel promedio alto de autoestima
45 - 54	Promedio
40 - 44	Promedio bajo
35 - 39	Bajo
30 - 34	Muy bajo

Obtención del puntaje bruto

Antes de contar los puntos, se debe anotar el número de ítems respondidos, las respuestas dobles y las omitidas.

Para corregir, se puede utilizar una plantilla sobre las hojas del cuestionario. El puntaje bruto total corresponde al total de respuestas marcadas en la dirección positiva. Para determinar este puntaje, se cuenta el número de respuestas que aparecen en las perforaciones de la hoja clave (en caso de que utilice) y se anota la cantidad en el lugar destinado para ese efecto, (To) en la sección "Uso Interno".

El puntaje total no coincide con la suma de totales parciales en las subescalas. Algunos ítems no son contabilizados en ninguna.

Obtención de puntajes de sub-escalas

A continuación se contabilizan los puntajes correspondientes a cada una de las sub-escalas.

La plantilla de corrección se puede usar también para determinar puntajes brutos para sub-escalas. Los números impresos junto a las perforaciones de la plantilla de corrección indican las escalas en las cuales deben ser contabilizadas. Por ejemplo, si los números IV y VI están impresos al lado de la perforación correspondiente a un ítem, significa que el ítem pertenece a las sub-escalas IV y VI. Si el número aparece junto a la perforación, además del puntaje total, se contabiliza para los puntajes de esa sub-escalas. El puntaje de la sub-escala, es la suma de las respuestas marcadas que aparecen en las perforaciones de la plantilla, y que llevan el número de esa sub-escala. Esos puntajes se anotan en el lugar disponible para ello en el cuadernillo. (P.B. de la sección Uso Interno).

Percentiles y Puntajes T

El puntaje total y por sub-escalas debe ser transformado en puntajes estándar, en este caso, puntaje T y percentiles, para ayudar a su interpretación. En cada cuadernillo hay un cuadro que permite anotar los puntajes expresados en puntajes T, tanto para los totales, como para la sub-escala (ver tablas de transformación).

Los resultados deben ser anotados en el lugar destinado para ello en el cuadernillo, poniendo el puntaje bruto y su correspondiente expresión en puntajes T. Marque en el gráfico, conecte los puntos y obtendrá en perfil para cada niño.

Índices de distorsión de resultados de la prueba

Cada uno de los índices muestra una particular manera de responder, que representa una amenaza para la validez de la Escala

Índice de simulación o mentira. Se refiere a un intento más o menos deliberado por parte del niño para distorsionar sus respuestas de manera de producir un efecto dado. La distorsión en el sentido positivo es la tendencia a falsear la respuesta hacia lo que se siente que es una dirección positiva. Esto se asocia con frecuencia al término "deseabilidad social". Distorsión negativa es la tendencia a presentarse en forma negativa. En los adultos la distorsión negativa es interpretada generalmente como un llamado de atención o como un medio para eludir una situación no resuelta.

Dada la naturaleza de la prueba, es posible que los niños distorsionen sus respuestas en una dirección convencional o socialmente deseable, pero en general, no representa un intento deliberado de falsear la verdad, sino más bien una confusión entre lo que realmente sienten y lo que se les ha dicho que deben sentir o cómo deben actuar. Ello no debe ser interpretado como patológico. El deseo de lucir bien o de acatar la opinión de la mayoría o de personas que ellos consideran importantes es común a muchos niños, en especial, para los más pequeños. La ausencia total de tales respuestas, suele ser un indicador de problemas, tanto como podría serlo su presencia (Piers, 1984)

Como regla general, los puntajes totales que se desvían 1.5 o más DS en una dirección positiva ($T > 65 = \text{puntaje bruto} > 62$) deben ser interpretados con cautela, ya que puede ser real, pero también puede representar falta de autocrítica o respuestas falseadas en la línea de la deseabilidad social.

Dado que en general los niños no conocen los beneficios que puede traerle el presentar un cuadro desfavorable de ellos mismos, puede decirse que los puntajes bajos en la escala reflejan baja autoestima. Puede haber distorsiones negativas, pero son más escasas que las positivas

2. Tendencia a responder en forma sesgada. Se ha estudiado la tendencia a respuestas de aceptación o aquiescencia (responder SI a la mayoría de los ítems)

en los tests que usan respuestas dicotómicas SI/NO. Lo contrario es responder NO a todo, en un intento or discrepar en todo. En el Piers Harris (a) se trató de minimizar el efecto de tales tendencias balanceando el número de respuestas positivas y negativas. Teóricamente hay una posibilidad de que el niño responda todos los ítems en el mismo sentido, lo que significaría que el numero de respuestas SI o NO fuera cercano a cero. La prueba proporciona perfiles que ilustran esta tendencia

3. Respuestas al azar. La prueba ofrece un listado de 15 pares de respuestas que no podrían darse juntas, o que son contradictorias en un sentido lógico. Que aparezca este estilo de respuestas en el protocolo, significa que el niño ha respondido en forma azarosa, al menos, algunos ítems.. El puntaje total para el índice de inconsistencia corresponde al número total de pares de respuestas identificadas como inconsistentes, asignando un punto a cada par. Se puede considerar crítico reunir más de 5 puntos en este índice.

Administración

El P.H. (a) está destinado a niños a partir de los 8 años, hasta los 12 años. Puede ser administrado individualmente o en forma colectiva a grupos curso. En el caso de los niños más pequeños (3er. año) es indispensable asegurarse que comprenden la naturaleza de la tarea, que no dejarán ítems sin responder, que no harán dobles marcas, etc.

Los materiales que se requieren para su aplicación son: lápiz, goma y el cuadernillo que contiene las instrucciones, los datos de identificación y los ítems que el niño debe responder. Para asegurar un setting adecuado, la evaluación debe ser realizada en

un lugar tranquilo, bien iluminado y relativamente libre de elementos distractores, donde el niño puede escribir con comodidad. Todo esto es importante para lograr que el niño responda de tal manera que refleje con precisión sus sentimientos sobre sí mismo. También es indispensable, antes de distribuir los cuadernillos, explicar el propósito de la Escala y de ser posible, la manera en que serán usados los resultados. Los niños deben estar adecuadamente motivados para que respondan en la forma más honesta posible, sin dejarse influir por cómo ellos piensan que los otros podrían querer que ellos sean, o cómo ellos querían ser realmente. Debe insistirse en que las preguntas no son parte de una prueba, y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Por este motivo, debe evitarse usar palabras como **test o prueba** para referirse a la Escala. Asegurarle al niño, que los resultados no afectan sus calificaciones escolares y que serán tan confidenciales como sea posible.

A continuación, se le entrega el cuadernillo a cada niño, y si es posible, un lápiz y una goma a cada uno.

Se les pide que completen los datos de identificación: Nombre, edad, curso, sexo y colegio son datos suficientes en la mayoría de los casos. En otros casos y dependiendo de los fines de la investigación o estudio, se puede pedir datos tales como orden de nacimiento, presencia o no de los padres en el hogar, etc. En caso de que sea importante para los niños el cuidar la confidencialidad, se les puede pedir que anoten solamente su número de alumno. Para la administración individual, las instrucciones son las mismas que para la aplicación colectiva.

A continuación, se les pide que abran el cuadernillo en la página correspondiente y se leen las instrucciones en voz alta mientras los niños leen en silencio en sus cuadernillos. Esta modalidad, puede ser reemplazada por una explicación en voz alta por parte del examinador, quien habrá traído una reproducción en tamaño grande que se pondrá en la pizarra, y donde irá ilustrando la manera de responder. Esta modalidad es particularmente útil con niños más pequeños y con dificultades para

seguir el ritmo y velocidad de lectura del examinador. También es beneficioso para no perder el contacto visual con el curso (cursos muy inquietos, etc.)

Las instrucciones orales que se le proporcionan a los niños, son más o menos las siguientes:

"Aquí hay una lista de afirmaciones que se refieren a la forma en que la gente.....etc".

Enfatizar que se espera que responda ya sea sí o no, a todos y cada uno de los ítems, aún cuando sea difícil decidir cómo responder. Puede ser útil recorrer la sala para asegurarse que los niños están respondiendo correctamente.

Otra modalidad recomendable en caso de niños pequeños con dificultades para leer o comprender los ítems, puede ser leer toda la prueba una vez finalizadas las instrucciones. También puede ser leído cada uno de los ítems y esperar que todo el grupo responda. Esta modalidad ayuda a que el grupo trabaje junto, focalizado en la tarea. Cada ítem podría ser leído dos veces. Esta lectura debe ser realizada lentamente para que sea comprendida, pero no tanto como para que se produzcan distracciones.

A pesar de que el P.H. (a) sólo requiere de un nivel de lectura correspondiente a un 3er año, algunas palabras pueden resultar difíciles de comprender, en especial para los más pequeños. Si un niño no tiene certeza del significado de alguna palabra, o del sentido en que está usada, se le debe explicar cuidadosamente. Hay que tener especial cuidado con los niños con dificultades específicas en lectura. La información sobre esos niños se les puede pedir al profesor jefe del curso.

Es posible que algunos niños declaren que para ellos son válidas todas o ninguna de las afirmaciones o que se resistan a dar respuestas simples de SI o NO a alguno de

los ítems. En ese caso, se le explicará que cada uno se siente de manera diferente en diferentes momentos y situaciones, pero que la idea es que respondan de acuerdo a cómo se sienten la mayoría de las veces.

No hay tiempo límite. A pesar de que la mayoría completa el trabajo entre los 15 a 20 minutos, se debe permitir que terminen todos antes de retirar los cuestionarios, de manera que sea respondido sin presión de tiempo. Antes de retirar, cerciorarse de que estén respondidos todos los ítems, y que no haya dobles respuestas (SI y NO) en algunos.

ANEXO

Indice de cuadros

....

Indice de cuadros

nse = nivel socioeconómico

to = t observado

M1 = 1992

M2 = 2003

Cuadro N°1 Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo para M1 y M2

Cuadro N°2. Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nse para M 1 n=935

Cuadro N°3 Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nivel socioeconómico para M 2 n=1303

Cuadro N°4 Distribución de los puntajes en intervalos de 10 puntos, por sexo y expresado en %, para M1 y M2

Cuadro N°5 Comparación de medias y DS de los puntajes totales por sexo, con indicación de to para M1 y M2

Cuadro N°6 Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para M1 y M2 , con indicación de to para niños y niñas

Cuadro N°7 Cuadro comparativo de promedios de autoestima por curso y sexo con indicación de to. para M1 n=935

Cuadro N°7^a Resultados Prueba de Fisher (anova) 1 factor, para origen de las variaciones entre grupos e intra grupos M1 n = 935

Cuadro N°7^b to en comparación de puntajes promedio por curso para M1 n = 935

Cuadro N°8 Cuadro comparativo de promedios de autoestima por curso y sexo con indicación de to. para M2 (n 1303)

Cuadro N° 8a Prueba de Fisher (anova) 1 factor, para origen de las variaciones entre grupos e intra grupos M2 n = 1303

Cuadro N°8b T observado en comparación de puntajes promedio total por curso para M2 n = 1305

Cuadro N°9 Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala y sexo con indicación de to, para M1

Cuadro N° 10 Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala y sexo con indicación de to, para M2

Cuadro N°11 Promedio y Desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para M1 y M2, hombres

Cuadro N° 12 Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para M1 y M2, mujeres

Cuadro N°13 Cuadro resumen de resultados para varones y para niñas en subescala Conducta para M1 y M2

Cuadro N 13 a Cuadro resumen M1 y M2 de promedios para subescala Conducta para variable sexo y nse para M1 y M2

Cuadro N° 13b Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse y sexo con indicación de to M 1

Cuadro N° 13c Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse y sexo con indicación de to M 2

Cuadro N°13d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Cuadro N°13 e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Conducta por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Cuadro N°14 Resultados para varones y para niñas en subescala Status Escolar e Intelectual para M1 y M2

Cuadro N° 14a Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Status Escolar e Intelectual para variable sexo y nse

Cuadro N° 14b Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Estatus Intelectual y Escolar por nse y sexo con indicación de to Momento 1

Cuadro N° 14c Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Estatus Intelectual y Escolar por nse y sexo con indicación de to Momento 2

Cuadro N°14d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Estatus Intelectual y Escolar por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Cuadro N°14e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Estatus Intelectual y Escolar por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Cuadro N°15 Resultados para varones y para niñas en subescala Apariencia y Atributos Físicos para M1 y M2

Cuadro N°15a Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Apariencia y Atributos Físicos para variable sexo y nse

Cuadro N°15b Promedio y D.S. de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse y sexo con indicación de to M1

Cuadro N°15c Promedio y D.S. de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse y sexo con indicación de to M2

Cuadro N°15d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Cuadro N°15e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Apariencia y Atributos Físicos por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Cuadro N°16 Resultados para varones y para niñas en subescala Ansiedad para M1 y M2

Cuadro N°16a Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Ansiedad para variable sexo y nse

Cuadro N°16b Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse y sexo con indicación de to Momento 1

Cuadro N°16c Promedio y D S de los puntajes para subescala Ansiedad por nse y sexo con indicación de to M2

Cuadro N°16d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Cuadro N°16e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Ansiedad por nse con indicación de to para M1 y M2, mujeres

Cuadro N°17 Resultados para varones y para niñas en subescala Popularidad para M1 y M2

Cuadro N°17a Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Popularidad para variable sexo y nse

Cuadro N° 17b Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Popularidad por nse y sexo con indicación de to Momento 1

Cuadro N° 17c Promedio y DS de los puntajes para subescala Popularidad por nse y sexo con indicación de to M2

Cuadro N°17d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Popularidad por nse con indicación de to para M1 y M2, hombres

Cuadro N° 17e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Popularidad por nse con indicación de to para M1 y M2, mujeres

Cuadro N°18 Resultados para varones y para niñas en subescala Felicidad y Satisfacción para M1 y M2

Cuadro N°18a Cuadro comparativo M1 y M2 de promedios por subescala Felicidad y Satisfacción para variable sexo y nse

Cuadro N° 18b Promedio y DS de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse y sexo con indicación de to M1

Cuadro N° 18c Promedio y DS de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse y sexo con indicación de to para M2

Cuadro N°18d Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse con indicación de to para M1 y M 2, hombres

Cuadro N°18e Promedio y Desviación Standard de los puntajes para subescala Felicidad y Satisfacción por nse con indicación de to para M1 y M 2, mujeres

Cuadro N° 19 Comparación de respuestas en la dirección de la autoestima positiva para niños y niñas, M2 n 1303, con indicación de diferencia en puntos porcentuales