



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGISTER**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE
DIFERENTE NIVEL SOCIO ECONÓMICO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil

Nombre alumno: ANNELIESE DÖRR A.
Profesor Director de Tesis: SANDRA TIETELMAN

2005

Índice

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. Marco Teórico | 8 |
| 2.1 El Problema y su importancia: | 8 |
| 2.2 Desarrollo del Autoconcepto: | 11 |
| 2.2.1 Período de Lactancia | 11 |
| 2.2.2 Aportes empíricos..... | 13 |
| 2.2.3 Primera Infancia | 16 |
| 2.2.3.1 Aportes Teóricos: | 16 |
| 2.2.4 Niñez (Período Escolar) | 19 |
| 2.2.4.1 Aportes teóricos..... | 19 |
| 2.2.4.2 Aportes Empíricos..... | 22 |
| 2.2.5 Adolescencia | 23 |
| 2.3 Las Diversas Aproximaciones Teóricas respecto al Autoconcepto: | 30 |
| 2.3.1 Autoconcepto y Teoría de las Relaciones Objetales | 30 |
| 2.3.2 Teorías Ambientalistas: Carácter Psicosocial del "Autoconcepto" | 31 |
| 2.3.3 Autoconcepto según R. Shavelson | 32 |
| 2.3.4 Discusión en torno a cuan innato y cuan adquirido es el Autoconcepto | 35 |
| 2.4 Autoconcepto y nivel socioeconómico | 37 |
| 2.4.1 Aspectos generales:..... | 37 |
| 2.4.2 El enfoque marxista: | 38 |
| 2.4.3 El enfoque funcionalista | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.4 El enfoque weberiano | 39 |
| 2.4.5 Sociedades Abiertas o Sociedades Cerradas | 40 |
| 2.4.6 Ámbito o altura de la estratificación social y el perfil de esta | 41 |
| 2.5 Realidad chilena en lo concerniente a la estratificación social | 42 |
| 2.6 Investigaciones respecto a Autoestima y Nivel Socioeconómico | 45 |
| 2.7 Autconcepto y rendimiento escolar | 49 |
| 2.7.1 Ilusión de incompetencia | 50 |
| 3. Metodología | 53 |
| 3.1 Objetivo del estudio | 53 |
| 3.2 Diseño de investigación | 53 |
| 3.3 Hipótesis | 53 |
| 3.4 Descripción de la muestra | 54 |
| 3.4.1 Composición de la muestra según las variables de estratificación | 54 |
| 3.5 La prueba | 58 |
| 3.5.1 Las subescalas de la prueba | 59 |
| 3.5.2 Aplicación de la Escala | 65 |
| 3.6 Procedimiento | 67 |
| 4. Resultados | 68 |
| 4.1 Resultados por Escala Total | 68 |
| 4.2 Resultados por Subescala | 75 |
| 4.2.1 Resultado subescala Conducta | 80 |
| 4.2.2 Resultado subescala Estatus Intelectual y Escolar | 81 |
| 4.2.3 Resultados de subescala Apariencia y Atributos Físicos | 82 |
| 4.2.4 Resultados subescala Ansiedad | 83 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.5 Resultados subescala Popularidad | 83 |
| 4.2.6 Resultados subescala Felicidad y Satisfacción | 84 |
| 4.3 Resultados por ítemes | 85 |
| 5. CONCLUSIÓN | 90 |
| 6. DISCUSIÓN | 93 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA | 104 |
| 8. ANEXOS | 113 |

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los temas centrales del ser humano tiene que ver con la pregunta de ¿quién soy yo?. Cuando respondemos a esta interrogante entra en juego nuestro “autoconcepto”. Con él se alude al sentido de sí mismo y la base de éste es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho. Su función es guiarnos y decidir lo que seremos y haremos en el futuro. Por lo tanto, el autoconcepto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y también a controlar o regular nuestra conducta. (Markus y Nurius, 1984).

Se podría decir que la personalidad en parte se forma a partir de este constructo de sí mismo, término que entre otros, se ha conceptualizado también como autoestima que sería una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud mental (Zarza, 1994).

Hay bastante acuerdo en la literatura en que el ser humano va elaborando paulatinamente su autoconcepto durante el curso de su vida, a partir de su experiencia de interacción con el ambiente y consigo mismo. También hay acuerdo en que el concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y que evoluciona como una dimensión importante de la personalidad, durante toda la vida. (Zegers, 1981).

Para Hernán Berwart (1980) las transformaciones que se observan en el concepto del sí mismo cumplen con todos los requerimientos que las definen como transformaciones del desarrollo.

Es por esto, que uno de los aspectos teóricos más importantes y a la vez más problemáticos de la evaluación y medición del autoconcepto, es que evoluciona a lo largo de la vida.

De lo enunciado anteriormente sobre autoconcepto, es decir, de su condición de evolución en el tiempo, se desprende la importancia que tiene el medio ambiente en su formación, entendiéndose por este, el nivel socio económico de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. Es decir, existen factores que impactan y limitan el autoconcepto, ya que es en gran medida producto de la experiencia del niño con su medio, sea este el hogar, o también de la identificación con sus padres y otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

Sabiendo la importancia que tiene el medio social en la construcción del autoconcepto, es que se consideró relevante replicar el estudio, realizado por N. Milicic y M. E. Gorostegui en 1993 sobre autoconcepto en niños escolares de diferentes niveles socio económicos (alto, medio, bajo) a través del cuestionario de Autoconcepto de Pier Harris adaptado.

Las conclusiones a las que llegó el anterior estudio, fue que existían diferencias estadísticas considerables en el nivel de autoestima de los distintos estratos socioeconómicos tomados en su conjunto. Los puntajes más altos correspondieron al nivel socioeconómico alto, y los más bajos al nivel socioeconómico bajo. Los puntajes del nivel socioeconómico medio, se situaron entre los extremos.

Los bajos promedios de puntaje obtenido por los niños de los niveles socioeconómicos más bajos, nos motivaron a replicar dicha investigación para así conocer si en un período de 10 años el nivel de autoconcepto en dicho estrato habría o no sufrido modificaciones. Para ello nos basamos en el supuesto que las sociedades son dinámicas y van sufriendo cambios que repercuten en mayor o menor grado sobre la formación de la personalidad, y que en Chile en las últimas décadas ha habido una disminución de la pobreza y un aumento en la inversión gubernamental para la educación.

La variable educación es central a la hora de analizar los resultados, ya que las investigaciones (F. Pérez Fuentes, I. Truffello 1998 ; Shavelson y Bolus, 1982; Valenzuela, A., 1984; Milicic, N. Y Gorostegui, M. E. , 1993), muestran una clara relación entre rendimiento escolar y autoconcepto, y si se vincula esto con el hecho que en las evaluaciones SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la Educación) que ha hecho el Ministerio de Educación (1999, 2001 y 2003), los peores puntajes los obtienen los niños provenientes de establecimientos fiscales (es decir de nivel socio económico bajo), sería esperable encontrar un mas bajo nivel de autoconcepto en estos niños que en los pertenecientes al estrato medio y alto.

Además, parte importante de los niños de nivel socio económico bajo provienen de familias ya sea disfuncionales o a lo menos poco reforzadoras (Estévez, E. y Riveros, X, 1992). Vale decir, están inmersos en ambientes frustrantes en lo concerniente a una formación óptima del autoconcepto. En el último tiempo se han desarrollado diversos programas y talleres, por ejemplo los TAP (MINEDUC), destinados a mejorar el nivel de autoconcepto, sin embargo las demás variables mencionadas al parecer tienen un peso tan determinante, que puede pensarse que estas medidas no han sido suficientes. Los resultados de la presente investigación podrían permitir evaluar y contrastar los resultados obtenidos con las intervenciones gubernamentales que han apuntado a mejorar la calidad y equidad de la educación chilena.

Finalmente, se realiza un análisis comparativo detallado entre los distintos grupos sociales en lo que concierne a los resultados obtenidos en las diferentes subescalas (Conducta, Status Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Personales, Ansiedad, Felicidad y Satisfacción) que componen cuestionario de Autoconcepto de Pier Harris adaptado, en 1992 y 2003.

2. Marco Teórico

2.1 El Problema y su importancia:

El autoconcepto de los niños se desarrolla con rapidez durante la tercera infancia, a medida que van madurando sus aptitudes cognitivas y que se amplía la experiencia social. Por ejemplo, al principio de los años escolares, los niños explican a menudo sus acciones refiriéndose a los acontecimientos de la situación inmediata. Unos cuantos años más tarde relacionan sus acciones más fácilmente con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos (Higgins, 1981).

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.

A medida que se va diferenciando más la autocomprensión de los niños, también se va integrando mejor (Harter, 1983), lo que permite a los niños en edad escolar verse sí mismos en términos de varias competencias al mismo tiempo. Por ejemplo se pueden reconocer a sí mismos como flojos en el deporte, buenos para tocar un instrumento musical y geniales para jugar al Nintendo. En suma, la comprensión que tienen los niños sobre sí mismos durante los años escolares se hace más compleja a nivel psicológico y adquiere una mayor capacidad de discernimiento y una textura más densa.

Se podría decir que la personalidad en parte se forma a partir de este constructo de sí mismo, término que entre otros, se ha conceptualizado también como

autoconcepto, este sería una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud mental (Zarza, 1994).

Este constructo psicológico ha recibido diferentes denominaciones de acuerdo a los planteamientos de cada autor en particular: self, noción de yo, concepto de sí mismo, autoconcepto, autoimagen, autoevaluación, autoestima, etc.; siendo la investigación sobre tópicos centrales de una teoría del autoconcepto así como de sus conclusiones metodológicas, un tema de continua revisión (Shavelson y Bolus, 1982).

Tal vez la primera definición científica del autoconcepto se deba a Cooley en 1909, (Díaz Atienza 2003) cuando afirma que sería un “selfespejo” que se interpreta como un autorreflejo o autoimagen a través de la interpretación que el individuo cree que los demás realizan de nosotros.

Existirían algunos problemas aún no resueltos a la hora de estudiar el autoconcepto (Byrne 1996):

- a) No existe una aceptación suficientemente generalizada sobre su definición conceptual ni sobre las distintas dimensiones que lo constituyen.
- b) En la literatura suelen utilizarse términos sinónimos que no necesariamente significan lo mismo: autoestima, autoimagen, autopercepción, autoconciencia etc.
- c) Autoconcepto versus autoestima. Puede que sea la precisión conceptual de ambos términos la que más se debate. El autoconcepto implicaría aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, en tanto que la autoestima conlleva un componente más autoevaluativo y se integra en el primero (Byrne, 1996). Como escribe Díaz Atienza (2003) el autoconcepto hace referencia a la imagen que el individuo tiene sobre sí mismo – una imagen que impregna su funcionamiento individual y su comportamiento social – mientras que la autoestima expresa la evaluación que el individuo hace de esa imagen. Concluye que el autoconcepto se va formando sobre la base de las evaluaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y su comportamiento ante las personas con las que se relaciona.

La necesidad de distinguir entre “autoconcepto” y “autoestima”, se basa en que el primer constructo correspondería a los componentes cognitivos (lo que una persona piensa de si mismo) y el segundo, a los afectivos (como la persona se evalúa a si misma). Mayberry, W., 1990.

También se ve al autoconcepto como el sentido del Yo, el cual nos guía para decidir que hacer en el futuro, y a la "autoestima" como la autoevaluación o autoimagen favorable, lo cual coincide con lo anterior, en el sentido de existir un componente cognitivo - racional, y otro afectivo-evaluativo. (Markus y Nurius, 1984),

Sin embargo en la práctica ambos términos han sido utilizados indistintamente, ya que la distinción entre autodescripción y autoevaluación no ha sido clarificada ni desde el punto de vista conceptual ni tampoco desde una perspectiva empírica (La Rosa, J. y Díaz-Loving, R., 1991; Shavelson, R. y Bolus, R., 1982). Hoy todos los investigadores se muestran de acuerdo en considerarlo como un constructo multidimensional (Shavelson, 1982). Estos mismos investigadores afirman que no podría ser adecuadamente comprendido, ni sus relaciones con otros constructos clarificados, si se ignora su multidimensionalidad.

En esta línea de investigación, R. Shavelson utilizando indistintamente los términos autoconcepto o autoestima, lo define como “la percepción de la persona acerca de ella misma” (Shavelson, R y Bolus, R 1982, p.3). Para este autor esas percepciones se forman a través de la experiencia y las interpretaciones de los individuos respecto a su medio, y en ello cobrarían especial importancia las evaluaciones de los otros significativos y las atribuciones del mismo sujeto acerca de su propia conducta. En este sentido, la teoría de las atribuciones ha planteado que “la autoestima positiva” es experimentada como una experiencia de atribuir un resultado positivo del self y una "autoestima negativa" es experimentada cuando un resultado negativo es adscrito” (Weiner, B., 1985, p.561).

2.2 Desarrollo del Autoconcepto:

Es necesario extenderse en algunas consideraciones sobre el desarrollo del autoconcepto y los cambios y diferenciaciones que va experimentando, como fundamento teórico de las razones por las cuales los autores de la escala consideran que la prueba confeccionada contiene y mide los aspectos centrales que conformarían el autoconcepto.

A continuación se presentarán aspectos evolutivos y del desarrollo del concepto de sí mismo en el período de la lactancia, etapa en que se observan los primeros indicios de su emergencia. Se enfatiza el período comprendido entre los 7 – 8 años hasta el final de la niñez tardía y comienzos de la adolescencia, por corresponder a los niveles etáreos de la población a la que se aplicó experimentalmente el instrumento.

2.2.1 Período de Lactancia

En el período de la lactancia comprendida entre 0 y 2 años, se pueden distinguir algunos procesos psicológicos básicos relacionados con la emergencia de una conciencia del yo a partir de la cual es posible la elaboración del autoconcepto. En torno a este punto, las teorías de Piaget sobre la noción de objeto son claves para una comprensión integral del problema, aunque el enfoque piagetano está centrado preferentemente en el desarrollo cognitivo.

Piaget (1968) afirma que el estado inicial del lactante puede ser descrito como de una indiferenciación sustancial entre sujeto y objeto, entre yo y no yo. El universo es vivenciado por el niño como carente de sustancia y extensión propias. Su permanencia y espacialidad, para un sujeto que se ignora a sí mismo, no tienen realidad sino a través de la pura y exclusiva actividad de este sujeto. Este universo inicial no tiene una red de secuencias causa-efecto, sino que es una simple colección de acontecimientos que se acoplan a la actividad del niño. No hay espacialidad distinta

de la del propio cuerpo, ni conciencia de un sentimiento del yo como agente causal de los acontecimientos.

Lograr la noción de objeto, de acuerdo a esta posición teórica, implica aceptar que los objetos que se encuentran en el universo tienen una permanencia sustancial, es decir, independientemente del hecho de que sean percibidos o no por un sujeto. Implica aceptar que los objetos continúan en el mismo sitio, independiente de la acción que el sujeto realiza sobre ellos. Finalmente y lo más importante, implica aceptarse como un objeto entre otros objetos.

Al final de este período del desarrollo cognitivo que Piaget ha denominado sensorio-motriz, se espera que el universo se haya convertido en un conjunto coherente e integrado en que los efectos se producen por causas, independientemente de la acción que el niño realiza sobre ellos. La acción del sujeto deja de obedecer a una causalidad mágica y omnipotente y comienza a someterse a leyes objetivas de temporalidad y espacialidad. El mundo se convierte en un universo sólido que obedece a leyes de conservación física y en el que el sujeto se sitúa conscientemente como un elemento más dentro de él. (Piaget, 1968).

La noción, a diferencia del concepto, se refiere a un conocimiento práctico. La noción de sí mismo, es el conocimiento que el niño adquiere a partir de la investigación en su propio cuerpo. Descubre que éste puede actuar sobre el ambiente y que hay otros cuerpos con los cuales puede entrar en relación. Para Piaget, no se trata ni siquiera de una imagen corporal, dado que la formación de esta imagen corporal requiere de la capacidad representativa de la cual carece el niño del período sensorio motriz.

E. Erickson (1976) define esta etapa a partir de la dicotomía “confianza básica versus desconfianza básica”. El autor pone de manifiesto la importancia de las relaciones tempranas en la formación del concepto de sí mismo. De importancia capital le parece la calidad de la relación materna en el establecimiento de la confianza básica, o dicho de otra manera, del sentimiento de confiabilidad personal.

Este sentimiento, es el punto de partida para que el niño se sienta aceptado, seguro de ser él mismo, y capaz de lograr lo que la gente espera de él. Sobre esa base de confianza primitiva, es posible construir más tarde la autoestima y valoración del yo.

2.2.2 Aportes empíricos

Durante el período de lactancia, hasta más o menos los dos años de edad, la investigación empírica sobre el autoconcepto se limita exclusivamente a los aspectos físicos del self, los que son abordados a través del autorreconocimiento visual. No hay por lo tanto, evidencia empírica concluyente sobre aspectos sociales o psicológicos propiamente tales correspondientes a esta etapa del desarrollo.

Dixon (1957) estudió las reacciones de cinco lactantes durante 8 meses (desde los 4 a los 12 meses) ante su imagen reflejada en un espejo situado a los pies de sus cunas. Las conductas registradas iban desde sonreír a la imagen, hablarle, tratar de tocarlas, etc. El estudio de Dixon demostró que hay autorreconocimiento en niños pequeños, y que este autorreconocimiento presenta cambios que pueden confirmar que el autoconcepto se desarrolla y evoluciona. Sin embargo, hay muchas preguntas sin responder, como por ejemplo, que es lo que el niño reconoce de su imagen reflejada, dado que las imágenes en el espejo contienen al menos dos claves para el autorreconocimiento: a) claves de contingencia (ve una imagen que se mueve replicando al unísono sus propias sensaciones fisiológicas de movimiento) y b) claves de características peculiares o rasgos (observa imágenes particulares de rasgos faciales y corporales, que pueden llegar a ser familiares a través de la observación repetida).

Amsterdam (1972) aisló un tipo de rasgo facial que los niños más pequeños podían usar en el autorreconocimiento. Diseñó un experimento que consistía en teñir de rojo las narices de los niños sin que ellos se dieran cuenta, y luego enfrentarlos a su

imagen en el espejo preguntándoles ¿quién es éste?. El autor registró las mismas respuestas de Dixon: sonrisa, vocalizaciones, miradas, intentos de tocar la imagen. El trabajó con una muestra de 88 niños de 3 hasta 24 meses incluyendo un estudio longitudinal de dos niños entre los 12 y los 24 meses.

Amsterdam (1972) definió operativamente el autorreconocimiento como conductas autodirigidas, que indican conciencia de la mancha roja en la nariz. Su hipótesis fue que la habilidad del niño para localizar la mancha roja en la cara demostraba que él era capaz de asociar su propia cara con la cara del espejo, (a pesar de la nariz roja). La atención especial del niño en la mancha roja, indica que el niño tiene conciencia de que el self tiene rasgos faciales estables que no incluyen una nariz roja.

Amsterdam, indica que este tipo de conducta de reconocimiento, no aparece hasta los 20 o 24 meses, por lo menos, y tampoco hasta esa edad él encontró signos conscientes de reconocimiento tales como autoadmiración, autocomplacencia con su imagen (arreglarse, adornarse) o vergüenza (rubor, timidez). En síntesis, las conclusiones de estos estudios experimentales son que el autorreconocimiento consciente basado en una fisonomía estable del self, no ocurre normalmente hasta el final del segundo año. No está de acuerdo con Dixon en que antes de la edad que él señala (fin del segundo año) el niño relacione la imagen del espejo con el self, Amsterdam sugiere que Dixon atribuyó a autorreconocimiento, al particular interés del niño en las claves de contingencia producidas durante su exposición al espejo. Concluye que antes de los 20 meses el niño ve sólo la imagen de un par en el espejo.

Lewis y Brooks-Gunn (1979), en Damon y Hart (1982) diseñan un experimento para evaluar separadamente ambos tipos de claves. Enfrentaron al niño con su imagen en espejo, fotografías y videos. La imagen del espejo se mueve en forma contingente con el self, no así la fotografía. La imagen del video, puede ser contingente o no. Los resultados frente al espejo son similares a los de Amsterdam, aunque algo más precoces (a partir de los 15 meses descubren indicios de conducta de autorreconocimiento y fijación de la atención en la nariz roja). Los hallazgos confirmaron

la teoría de Dixon sobre autorreconocimiento temprano: alrededor del final del primer año, los niños distinguían las imágenes en vivo de las otras imágenes presentadas. Jugaban y respondían positivamente a ellas, no así a las otras imágenes de videos anteriores que se les presentaban al mismo tiempo, lo que confirma que el reconocimiento visual del self está presente alrededor de los 9 meses, y que se basa principalmente en **claves de contingencia**. Es decir, cuando la imagen se mueve al unísono con el self, es posible que el niño muy pequeño reconozca el self en esa imagen. Se demuestra también que la habilidad de autorreconocimiento sobre la base de claves de contingencia, va incrementándose con la edad en forma sostenida.

Sin embargo, el más impresionante incremento debido al desarrollo, se encuentra en la habilidad de autorreconocimiento infantil basada en la apariencia física. A partir de reconocimiento de su imagen en fotografías o videos, alrededor de los 15 meses, el niño va incorporando cada vez más claves basadas en la apariencia física. Al principio, cuando comienza a diferenciarse de los otros sobre claves no contingentes, prefiere claramente, y le agradan las figuras de su mismo sexo y edad, similar a la suya. Los investigadores concluyen que ya a esa edad, los niños son capaces de discernir rasgos faciales asociados a su edad y sexo: las mujeres tienen diferentes cortes de pelo, por ejemplo, y las personas mayores tienen forma de cara y cabeza diferentes a los niños pequeños. En la construcción inicial del self físico como objeto (MI), los niños se fijan en las particularidades faciales, y entre esas, las asociadas a sexo y edad parecen tener el mayor interés para ellos, al momento de iniciar una construcción categorizada de su autoconocimiento.

2.2.3 Primera Infancia

2.2.3.1 Aportes Teóricos:

a) Preconcepto de sí mismo o concepto pre-reflexivo del sí mismo

Hay coincidencia entre los investigadores en que la aparición del lenguaje es un hito decisivo en el desarrollo del niño. Para Piaget (1975), la capacidad representativa posibilita la aparición del lenguaje como una de sus manifestaciones. Todo el desarrollo cognitivo posterior también se asocia al lenguaje. La emergencia de la representación, marca el inicio de la primera infancia.

La capacidad representativa le permite al niño contar con sustitutos mentales de la experiencia que ha incorporado durante la lactancia y a su vez, acceder al pensamiento simbólico pre-conceptual. Esta modalidad de pensamiento le permite operar con sustitutos mentales que provienen de la propia experiencia y de acciones que el niño ha interiorizado.

A partir de esta recién adquirida capacidad cognitiva, es posible vislumbrar la emergencia de una conciencia inicial del yo, representada en esta etapa por un preconcepto de sí mismo, o un concepto pre-reflexivo del sí mismo. El que se hable de un pre-concepto, se debe a que el pensamiento del niño es pre-conceptual, pre-lógico, basado en mecanismos asimilatorios de la realidad al yo, carente de sistemas de autorregulación.

Para Piaget, este pensamiento pre-conceptual puede definirse como un pensamiento simbólico, individual y egocéntrico. Constituye una asimilación egocéntrica de la realidad a las dinámicas, experiencias y sentimientos del yo. Su adecuación a la realidad a la cual se aplica, (acomodación) es la principal tarea del desarrollo en esta etapa y marca el punto de partida de la segunda infancia.

De acuerdo a lo señalado para el preconcepto, Piaget describe este preconcepto de sí como compuesto de imágenes de sí que el niño ha internalizado y que provienen de su experiencia. Es un concepto personal y egocéntrico. No se aprecia una disociación consciente sujeto-objeto, básica para cualquier acto reflexivo. Se trata de un pensamiento carente de reversibilidad.

b) Etapa de la Autoafirmación

Alrededor de los tres años, se puede apreciar el surgimiento de la llamada etapa de la autoafirmación (Remplein, 1971). Esta etapa se explica por el conocimiento que el niño va adquiriendo de su propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, lo que genera sentimientos y vivencias de sí, como alguien diferente a los demás.

Lo anterior, junto con el esfuerzo realizado para vencer las resistencias externas que le plantea la satisfacción de sus necesidades, va posibilitando el logro de una conciencia del yo. El niño va sintiendo las presiones del medio en forma de exigencias de formación de algunos hábitos. Paralelamente intenta afirmar su voluntad enfrentándola a los otros, lo que le proporciona una intensa vivencia, afirmación y realización del sí mismo.

Esta autoafirmación posibilita el que el niño se diferencia de los otros y da como resultado, la aparición de impulsos decisivos para la formación del sí mismo:

- Impulsos espontáneos de afirmación del sí mismo o de ampliación del yo, expresados en una fuerte tendencia de realización del sí mismo, afán de posesión, deseo de poder y dominio sobre cosas y personas junto a una clara búsqueda de independencia y autonomía.
- Impulsos positivos de autoafirmación orientados a una consolidación del sí mismo. El niño comienza a autovigilarse y a vigilar su acción sobre los otros. Se aprecia una progresiva pérdida de la espontaneidad como resultado de esta

autovigilancia y autovaloración. Esta autovaloración será la base para una posterior autoestima.

La primera volición como un acto personal, como la vivencia de la capacidad de dirigir la propia conducta, crea las condiciones para la emergencia de la conciencia del yo. El yo se ve vivenciado como el centro de los deseos: hay cambios constantes del objeto del querer, lo que va incrementando la confrontación con los otros.

Esta incipiente capacidad de dirigir la conducta por sí mismo, se relaciona con dos sentimientos que están a la base de la formación del concepto de sí mismo. Estos son el sentimiento del propio poder y del propio valor, lo que el yo es capaz de hacer y lo que vale.

Como se puede apreciar, tanto Piaget como Remplein abordan el surgimiento del autoconcepto dentro de sus teorías sobre el desarrollo infantil. Ambos teóricos sitúan este surgimiento en una etapa similar, pero el énfasis de cada uno es diferente, aunque no necesariamente contradictorio. Para Piaget, el nacimiento del autoconcepto, se basa en aspectos cognitivos del desarrollo, mientras que para Remplein, los aspectos volitivos son la clave del problema.

c) Surgimiento de la Autoestima

Para Remplein (1971), el sentimiento del propio poder y del propio valor provienen de la interacción con los demás a partir de una conciencia de la estimación recibida y constituyen el antecedente de un sentimiento de autovaloración o autoestimación. Hay una doble vertiente en la formación de la autoestima: una objetiva, el propio poder y una afectiva, el propio valor.

También Piaget, (1975) coincide en esta doble vertiente. Afirma que el

conocimiento de sí mismo constituye una imagen privilegiada que procede de la experiencia de la interacción del niño con el ambiente y que se forma en base a la propia acción y a la conciencia de la estimación recibida.

En síntesis, el niño asimila la realidad al yo, según sus propios motivos y deseos como centro de acción y poder. Esto genera sentimientos y vivencias básicas para el sentimiento de adecuación y valoración personal.

2.2.4 Niñez (Período Escolar)

2.2.4.1 Aportes teóricos

Su inicio puede situarse entre los 5 ½ años y 6 años, coincidiendo con el primer cambio de configuración corporal. (Pappalia, 1992). El niño adquiere las formas típicas del escolar, alargadas, longilíneas y un desarrollo muscular que lo capacita para la realización de actividades que requieren de gran gasto de energía y resistencia. Completan su maduración los sistemas sensoriales, alcanzan su madurez las funciones básicas, se afirma coordinación motora, etc. Estos cambios son importantes para el concepto de sí mismo, como lo serán también durante la pubertad o segundo cambio de configuración, si se considera que el desarrollo físico puede ser determinante para la aceptación e integración del niño al grupo de iguales. Una adecuada madurez escolar (Condemarin, 1981) le permite al niño una experiencia de aprendizaje positiva. También hay factores afectivos y sociales que se relacionan con la formación del autoconcepto durante esta etapa del desarrollo.

a) Desarrollo Cognitivo:

Alrededor de los 6 a 7 años aparecen los principios ordenadores de la realidad: concepto y operaciones. (Piaget, 1975). La etapa escolar vendría a ser la tercera etapa del desarrollo cognoscitivo descrito por Piaget, durante la cual el niño desarrolla la capacidad para pensar en forma lógica sobre el aquí y el ahora, pero no sobre

abstracciones. Durante este estadio aparece la movilidad, flexibilidad y reversibilidad del pensamiento. El niño entiende que en la operación de la realidad puede hacer algo y revertirlo, manejar y cambiar los hechos. Es decir, las intuiciones del pensamiento preoperacional se transforman en operaciones concretas.

Por operación se entiende una clase especial de rutina mental que transforma la información con algún fin. Es una regla dinámica de las actividades de los niños con los objetos, la cual contiene el conocimiento de que uno puede invertir un estado de cosas en la acción o pensamiento. Es decir, las operaciones se refieren a los objetos tangibles, manipulables y sometibles a experiencia efectiva.

Como los niños a esta edad son menos egocéntricos que los más chicos, pueden captar lo que piensan los otros de ellos, o más bien saber la imagen que tienen los demás sobre ellos. Además son más sensibles a lo que otras personas piensen de ellos. Es decir, ya pueden considerar varios puntos de vista acerca de su persona.

La descentración de acuerdo a la teoría de Piaget, es una objetivación progresiva del conocimiento de la realidad y de sí mismo, (como un objeto de conocimiento, entre los objetos). Ello ocurre gracias a sucesivas elaboraciones de la experiencia, en que intervienen funciones del yo, funciones cognitivas y de voluntad. Es fundamental la comprensión de los propios motivos y de la propia conducta, por cuanto en dicha comprensión va implícita la comprensión del sí mismo.

Con esta capacidad cognitiva, el niño va adquiriendo comprensión y conocimiento del sí mismo. Esta modalidad de organización cognitiva según Piaget hace posible la reflexión como acto de conciencia.

Respecto del desarrollo afectivo, Piaget (1973) dice que la afectividad en este período, se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y sobre todo por una organización de la voluntad que desemboca en una mejor integración del yo y en una regulación eficaz de la vida afectiva.

b) Desarrollo Moral

En los juicios que el niño hace sobre sí mismo, están presente las características de su desarrollo moral. Durante la niñez (período del escolar) ya hay un nivel propiamente moral de desarrollo a la medida que hay en el niño un sentido de obligatoriedad y respeto hacia una norma que se ha aceptado. Este proceso se liga con la capacidad de enjuiciar la propia conducta y la del otro en función de una valoración ética como dimensión del acto de conciencia y también en referencia al contexto en que ella se dio. La toma de posición implicada en el principio moral se apoya en valores de justicia, reciprocidad y respeto mutuo, pero paralelamente el niño continua manteniendo una posición de respeto unilateral frente al adulto (moral de transición).

El escolar atiende a la letra de la ley, no a su espíritu, es decir se regula por una moral convencional orientada a mantener la convención social, el orden, y las expectativas del otro.

En relación con lo anterior, los sentimientos de valoración de sí mismo en función de las normas introyectadas como dinámica afectiva de la conciencia moral son claves en la regulación de la autoestima (Zegers, 1981). Sentimientos como vergüenza-culpa, ansiedad-remordimiento, son claves y proceden de una incipiente conciencia moral que se constituye en esta etapa como una instancia reguladora del comportamiento.

c) Desarrollo Social

En la etapa escolar hay un aumento de motivación social que favorece la integración del niño a ambientes más amplios. El niño comienza a introyectar normas de convivencia. El ingreso al colegio le exige adquirir nuevos roles y normas, mientras la familia continua actuando como agente socializador de control y satisfactor de necesidades afectivas y materiales, modela roles sexuales y permite ejercitar esos roles. Los estilos disciplinarios y de interacción familiar también pueden ser fuente de frustraciones e inseguridades que socavan las raíces de la autoestimación.

Otro agente socializador clave para el desarrollo de la autoestima es el grupo de pares. El grupo de amigos y compañeros le proporciona satisfacciones inmediatas, le ayuda a definirse como individuo, seguro y competente, y le informa de las actitudes que se esperan de él como ser social (Pappalia 1992).

2.2.4.2 Aportes Empíricos

Broughton, (1978) en un extenso estudio sobre epistemologías infantiles ingenuas, describe diferentes niveles en el desarrollo del autoconcepto. De acuerdo a este estudio, durante la primera infancia, el self es concebido estrictamente en términos físicos. Se cree que el self es parte del cuerpo, de preferencia, que está en la cabeza, aunque también se citan otras partes, incluyendo el cuerpo entero. Hay por lo tanto, confusión entre self, mente y cuerpo, y ello explica la cantidad de opiniones peculiares que ellos expresan en esta etapa del desarrollo. Dado que creen que self, mente, e inteligencia (mind) son partes del cuerpo, afirman consecuentemente que todo cuerpo tiene un self y una mente, incluyendo los animales, plantas, difuntos, etc. Dado que el self es una parte del cuerpo, lo describen también en términos materiales tales como tamaño, forma y color. No es de extrañar que los niños a este nivel de desarrollo se describan en términos de su apariencia física y otros atributos materiales: “soy diferente de Juan porque tengo pelo rubio, y diferente de esos otros, porque soy más chico, y de mi hermano, porque tengo una bicicleta”. A veces, los aspectos volitivos del self, tales como motivación, o deseos, son atribuidos a partes del cuerpo. El niño puede decir, por ejemplo, que el self está en el brazo y que el brazo dice lo que hay que hacer.

Broughton describe un segundo nivel de desarrollo del autoconcepto, que sitúa a partir de los 8 años. En esta etapa, los niños comienzan a comprender los aspectos volitivos y mentales del self en sí mismos, separados de las partes del cuerpo con que los ligaba antes. Comienza a diferenciar mente y cuerpo aunque en forma no tan finamente articulada todavía como lo estará en la adolescencia. Comienza a apreciar la naturaleza

subjetiva del self: a aceptar que uno es diferente de otro, no porque hace cosas diferentes o porque tiene posesiones materiales diferentes, sino porque tiene pensamientos diferentes.

En síntesis de acuerdo a los resultados de los estudios empíricos revisados, el desarrollo del autoconcepto sobre el self desde la infancia hasta la niñez tardía puede caracterizarse como sigue:

El MI físico comienza a desarrollarse en torno al autoreconocimiento de características y rasgos físicos y materiales van siendo cada vez menos importantes y van dejando lugar al surgimiento de aspectos propiamente psicológicos.

El MI psicológico, aparece como el conocimiento que el niño tiene de sus preferencias o aversiones. Al final de la infancia, el niño ya puede distinguir su experiencia subjetiva, psicológica, de su experiencia física, material. Es decir, la continuidad del Yo se basa en rasgos y características físicas que el niño reconoce como suyos, para posteriormente incorporar también atributos psicológicos.

El aspecto autorreflexivo del self no aparece aún. Solamente al final de la niñez es posible apreciar distancias reales entre la objetividad y la subjetividad. El self aparece como disgregado en los diferentes aspectos. El niño no integra los diferentes juicios y declaraciones sobre sí mismo en forma sistemática dentro de un self organizado y coherente.

2.2.5 Adolescencia

En la literatura en general, hay coincidencia en considerar el período de la adolescencia, como una etapa cualitativamente diferente de las anteriores. En este sentido, no hay grandes diferencias entre las distintas posiciones teóricas. Sino un énfasis mayor o menor en aspectos biológicos, sociales, psicológicos, etc.

Los cambios fisiológicos de la pubertad coinciden con la emergencia de nuevas habilidades cognitivas e intelectuales. El uso de pensamiento deductivo, sistemático, hipotético, creación de ideologías, utopías, y modelos de realidad comparables con el mundo que nos rodea. El sentido histórico se expande, el pasado lejano y futuro distante adquieren inmediatez psicológica. Los jóvenes son capaces de planificación y de ensayo mental para alterar planes. Piaget & Inhelder (1975)

Claramente el mayor esfuerzo realizado para describir los cambios en el pensamiento durante la adolescencia están relacionados a la teoría Piagetiana. Lo central de su postulado es que: durante la adolescencia se describe *el paso de un tipo de pensamiento concreto a uno de tipo formal*. Estas operaciones formales significan que:

1. existe una capacidad mayor de manejar enunciados verbales
2. lo central en la operación formal es la emergencia de nuevos esquemas de razonamiento que envuelven el considerar la realidad no en términos de las instancias observables sino en términos de lo posible (no sólo importa lo que experimenta sino lo que podría experimentar). Es decir surge el pensamiento hipotético deductivo

El cambio en la naturaleza del pensamiento, en el sentido de la aparición del razonamiento abstracto, el desarrollo de la formulación de hipótesis, la utilización del razonamiento hipotético-deductivo y de la prueba experimental, justifica la suposición de que el desarrollo del ego autónomo ocurre en esta fase. “El nuevo orden del pensamiento abstracto en el adolescente, le permite una nueva libertad para conceptualizarse en relación con sus padres y con la sociedad”. (Shapiro, 1985, pág. 255).

En general en los estudios teóricos respecto a este período (A.Freud, Aberastury y Knobel (1984), Erickson (1954), la adolescencia es vista como un proceso universal de desprendimiento y de estabilización de la personalidad lo que no se lograría sin pasar por un cierto grado de conducta patológica. Se constituye así una entidad

semipatológica necesaria para establecer la identidad. Puede hablarse de un continuo que va desde: el ver todo disturbio en el adolescente como normal, hasta suponer que esto es un mito y que el adolescente no pasa por tal desequilibrio.

Dentro de la sintomatología de este síndrome se encuentran:

1- En relación a la búsqueda de si mismo y de la identidad (que es un proceso continuo desde niñez (integridad de personalidad), y se presenta a través de:

a. *Un cambio en esquema corporal viviéndose un duelo por el cuerpo infantil.* Pubertad (cambios biológicos hormonales y físicos). Vive los cambios corporales como perturbadores: mala coordinación muscular, falta de similitud, mirada de otros despierta sentimientos de extrañeza e insatisfacción. Todo esto contribuye a crear un sentimiento de despersonalización.

b. *Psicológicamente en la búsqueda de identidad puede acudir a la :*

- identidad negativa descrita por Erikson (donde es preferible ser malo pero alguien). Esto estaría asociado a pandillas y al riesgo de conductas asociadas a la delincuencia, drogas y homosexualidad etc.
- seudoidentidad: expresando lo que se quisiera ser.
- forma maníaca de buscar identidad adulta pudiendo llegar a la adquisición de ideologías (defensivas y transitorias)
- Identidad transitorias y ocasionales: donde adquiere diferentes identidades en cortos períodos de tiempo (machismo, seducción, seriedad adulta, bebé) o bien se dan frente a situaciones específicas como el primer encuentro heterosexual, primera fiesta etc.
- uniformidad (seguridad y estima personal) identificación masiva donde todos los integrantes del grupo son iguales. Esto se relaciona con segundo síntoma de la tendencia grupal.

La búsqueda de identidad es angustiante ya que debe enfrentar el mundo adulto para lo que aún no está preparado y debe desprenderse de su mundo infantil. Así se viven

Duelos : por el cuerpo infantil perdido, duelo por el rol e identidad infantiles, duelo por la bisexualidad infantil y duelo por los padres de la infancia.

2- tendencia grupal

Las actuaciones del grupo representan la oposición a figuras parentales y un intento de dibujar una identidad distinta al medio familiar. El grupo le da la base y refuerzo necesarios para enfrentar su individualidad reemplazando la dependencia a padres por dependencia al grupo. Ahora el grupo por su estructura tiene características esquizoides (escisión, persecución). Además el grupo facilita la conducta psicopática normal (acting out producto del descontrol del rol infantil que se está perdiendo: así se ven conductas de desafecto, crueldad, indiferencia, falta de responsabilidad.

Por otra parte, existe una perspectiva empiricista , basada en trabajos científicos con muestras representativas de jóvenes, en las cuales se presenta otro cuadro del adolescente que no sustenta lo dicho desde psicoanálisis y la perspectiva sociológica. Coleman, (1980)

Se describe una brecha entre la teoría acerca del adolescente y los hallazgos empíricos de investigaciones que consideran al adolescente promedio en diversos medios y países. Se sostiene que si bien existe acuerdo en que este proceso de transición (por fuerzas tanto internas (instintivas) y externas (sociales)) involucra un importante nivel de ajuste psicológico y social del joven, sólo una minoría pequeña muestra disturbios mientras que la gran mayoría de los jóvenes enfrenta este período establemente sin mostrar signos de estrés o trastornos.

Respecto a los hallazgos empíricos sobre el desarrollo del autoconcepto en la adolescencia, se revisará el modelo desarrollado por Damon y Hart (1982) en base a las teorías de William James, sobre el self. Según éste, la forma en que se produce el desarrollo y la interacción de los distintos aspectos del self varía en cada individuo según su historia particular, sexo, contextos sociales, etc., pero básicamente, es similar.

Hill 1981 (en Dusek y Flaherty (1981), afirma que los estudios y evidencias empíricas en apoyo de concebir la adolescencia como un período de cambios menos dramáticos, es decir un período de cambios, pero continuos y más estables, no desmienten el hecho de que el período es cualitativamente diferente del anterior. En este punto, coincide con Damon y Hart (1982) quienes también apuntan con sus investigaciones y modelo de desarrollo del autoconcepto, al señalar una ruptura entre la niñez y la adolescencia. Habría cierto acuerdo en que la adolescencia conlleva una reestructuración del autoconcepto y una nueva teoría sobre el propio self. Hay cambios adaptativos en el autoconcepto, y simultáneamente en el concepto del self de los otros en relación a él, sin que ello origine necesariamente un cataclismo. Ciertamente hay coincidencia en la literatura en que el niño comienza a considerarse como un adulto en talla y otras características físicas, comienza su interés sexual solo o con otros, debe integrarse a estructuras sociales más complejas y burocráticas representadas por el cambio de ciclo en la escuela, comienza a manejar nuevas y más ricas y sofisticadas maneras de procesar cognitivamente la información, hay cambios de rol, nuevas exigencias sociales, y expectativas de los adultos y pares, etc. Todo lo anterior trae aparejado un cambio cualitativo del autoconcepto respecto del que el niño venía manteniendo durante la infancia.

Se aprecia a simple vista que aparecen nuevos factores, tales como masculinidad, femineidad, logro y liderazgo, etc. Paralelamente pierden centralidad factores muy importantes para los niños más pequeños, tales como conducta, atributos físicos (como fortaleza física) y otros.

En esta misma línea de estudios, Lerner et. al. (1980) afirman que la adolescencia es un período que involucra cambios importantes y significativos en la autoevaluación en relación a los períodos anteriores del desarrollo.

Finalmente, y como una última instancia de diferenciación de la niñez y de la adolescencia en cuanto a autoconcepto, se puede inferir un autoconcepto inicialmente muy segregado y no integrado en todos sus aspectos. En el paso a la adolescencia, las

declaraciones sobre sí mismos, comienzan a mostrar una integración superficial al principio, para finalmente mostrar una organización dentro de un todo que integra todos los aspectos del sí mismo (Damon y Hart, 1982) como culminación del período, y como principal tarea del desarrollo en esa etapa.

El Mí

- a) **El Mí Físico.** Hay cambios en la autoestima que se relacionan directamente con los cambios corporales que ocurren en el período. Erikson (1959) afirma que las diferencias anatómicas características de niños y niñas al iniciar la etapa reproductiva, necesariamente producen un impacto en la autoestima, en las relaciones interpersonales y en la conducta del rol. Variados estudios realizados en colegios norteamericanos sobre autoestima y autoconcepto en niñas y niños, muestran cómo se relacionan con cambios corporales (Dusek, J.B. and Flaherty, J.F., (1981). La actitud respecto del atractivo y la fuerza o eficiencia del cuerpo, fueron predictores muy significativos sobre autoconcepto y autoestima: los adolescentes que creían en su eficiencia y atractivo corporal, también mostraban mayor grado de autoestima, y esto era válido tanto para varones como para mujeres. (Este aspecto estaba ausente en el período anterior). Lamke, (1982) estudia las relaciones entre la autoestima y la orientación del rol sexual, en la temprana adolescencia. Los resultados de varios estudios indican que los individuos masculinos y andrógénicos tienen niveles de autoestima más altos que los individuos indiferenciados, (medidos a través del Inventario de Bem). Al evaluar las contribuciones de la masculinidad y la feminidad en forma independiente, sólo la masculinidad fue predictora, de alta autoestima. Los resultados de nuestra investigación, también confirman esta tendencia: las mujeres, en promedio, obtienen puntajes inferiores a los hombres
- b) **Mí Psicológico.** Hacia el fin de la niñez tardía, el niño había logrado diferenciar su experiencia psicológica de la experiencia física, pero aún no alcanzaba a

concebir la mente como un procesador de la experiencia, lo que sí logra en este período.

El joven adolescente concibe la mente como un procesador activo de experiencias, y con ello, va logrando progresivamente la capacidad de monitorear su propia experiencia del self. Esta emergencia de la autoconciencia traducida en un comportamiento evidente de introspección y retraimiento está abundantemente descrita en la literatura sobre desarrollo de la personalidad.

El joven adolescente se siente capaz de procesar mentalmente la información en forma de categorías estables, gracias al logro de procesos de pensamiento hipotético deductivo que estaban ausentes en el período anterior. (Piaget e Inhelder, 1973) y que le proporcionan un modo característico de conocimiento del mundo. Hay un reconocimiento de una nueva función mental del self, en sus aspectos cognitivos.

El joven adolescente reconoce las cualidades del self mental y puede diferenciarlas del self (Mi) físico, pero aún no logra la integración de todos sus aspectos en una unidad total. La tarea del desarrollo al final de la adolescencia es la formación del self mental fuertemente integrado y cohesionado.

2.3 Las Diversas Aproximaciones Teóricas respecto al Autoconcepto:

2.3.1 Autoconcepto y Teoría de las Relaciones Objetales

Dentro de la corriente psicoanalítica no aparece una teoría específica acerca de la construcción del autoconcepto, sin embargo se alude a él permanentemente, e incluso aunque de manera indirecta, se puede inferir a través de la teoría su conformación y determinantes principales.

Es así como el psicoanalista Otto Kernberg (1979), desarrolla su visión acerca de cómo se va construyendo la personalidad desde los estadios más tempranos de la vida. Kernberg propone el concepto de “self” como una estructura del yo que se origina de representaciones del self formadas en la fase simbiótica no diferenciada en el contexto de interacciones lactante- madre bajo la influencia de experiencias gratificantes y frustrantes. Así, se distingue un self que se desarrolla a la base de estados de éxtasis gratificadoras que constituyen el núcleo del sentimiento de un self integrado. Por otro lado el desarrollo del self también ocurre en momentos de frustración elevada y de experiencias traumáticas o dolorosas que determinan la formación de representaciones fusionadas self/objeto que evolucionarían en experiencias terribles y agresivas del self.

Es decir, la construcción de la imagen de sí mismo ocurriría en los primeros meses de vida, partiendo con una etapa indiferenciada sí mismo-objeto, para terminar con una diferenciación estable entre las autoimágenes y los objetos. Todo ello sucedería sin problema cuando el lactante tiene experiencias gratificantes y placenteras con su madre.

Cuando Kernberg habla sobre el desarrollo de la *confianza en uno mismo*, (la que se sustenta en una imagen de sí mismo diferenciada), es cuando más se aproxima al constructo teórico del autoconcepto. Por otra parte, propone que el autoconcepto es regulado por distintos niveles del superyó. Una subestructura del superyó efectúa una

valoración crítica del yo, la otra estructura llamada "ideal del yo", es el resultado de la integración de los objetos ideales y de las autoimágenes introyectadas en el superyó desde la temprana infancia, que determinarían un buen autoconcepto. Por otro lado señala que la autoestima representa un nivel diferenciado de revestimiento narcisístico, y apunta a factores externos que influyen la regulación de la autoestima, tales como las gratificaciones libidinales derivadas de los objetos externos y las gratificaciones de las aspiraciones intelectuales de la cultura realizadas en el medio ambiente. (Kernberg, 1976)".

Por lo tanto, para el autor, la confianza en uno mismo se basa en gran medida en la confirmación del amor de los objetos buenos internalizados. En este sentido, el concepto de sí mismo está sometido a un permanente remodelamiento basado en las experiencias reales con otros, y en experiencias con el mundo de objetos internos. Es decir, se produce un recíproco reforzamiento entre el sí mismo ya integrado, el mundo estable de representaciones objetales internalizadas e integradas, y el conocimiento realista del sí mismo. Cuanto más integradas están las representaciones de sí mismo, mayor es la correspondencia que hay entre la percepción del sí mismo en cualquier situación particular y la realidad total de las interacciones del individuo con los demás. (op. cit, p. 49-66). Cabe recalcar, que este concepto de sí mismo, es lo que mas tarde conformará al "autoconcepto".

2.3.2 Teorías Ambientalistas: Carácter Psicosocial del "Autoconcepto"

Según la teoría de Bandura (1977), existiría una relación entre expectativas de rendimiento exitoso y profecía autocumplida. Por lo tanto, en aquellos niños que tienen una mala percepción de sus capacidades académicas y que son potencialmente competentes, se les crearía un círculo vicioso que influiría en el aprendizaje.

Hurlock y Allport (Sánchez, 1983), indican que el autoconcepto es el núcleo central del patrón de la personalidad, ya que tiene menos posibilidades de modificarse en comparación con otras estructuras, además de que adquiere mayor fijación con el paso de los años y que de acuerdo con Erickson (Baron, 1985), representa los modelos sociales del medio ambiente y también la imagen de la realidad adquirida a través de las sucesivas etapas de la infancia.

Lo anterior constituye según Manjarrez (1998) lo que se denomina *autoconcepto ideal*, que se define por la creencia de la persona o del yo que se piensa se quiere ser. Incluye aquellas esperanzas, deseos y la consideración de lo que otras personas piensan que el individuo debería ser (Jourard y Landsman, 1987). Si el concepto real define el tipo de persona que se es, el *autoconcepto ideal* es entonces, el tipo de persona que se quiere ser.

De acuerdo con Valdez y Reyes (1992), *el autoconcepto se define entonces como una estructura mental de carácter psicosocial*, que implica una organización de aspectos conductuales, afectivos y físicos, reales e ideales, acerca del propio individuo, que funciona como un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al sujeto.

2.3.3 Autoconcepto según R. Shavelson

En el planteamiento teórico de R. Shavelson, se propone que el constructo de autoconcepto o autoestima puede ser definido por una serie de características (Shavelson y Bolus, 1982):

- a) Es **organizado o estructurado**, en el sentido que se categoriza una vasta cantidad de información acerca de si mismo, la que es relacionada con las categorías de otros.

b) Es **multifacético** y los rasgos particulares reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo particular y/o grupo.

c) **Es jerárquico**. Para este autor, a partir de las percepciones de las conductas básicas se infiere acerca de sí mismo en subáreas (en el ramo de matemáticas, con el grupo de pares, en las habilidades físicas, etc.), y de estas subáreas se infiere a la vez las áreas académicas y las no académicas (social, afectiva y física).

Por último, de estas áreas se infiere una autoestima global. La naturaleza del autoconcepto por lo tanto no es observable directamente, sino que debe ser inferido a partir de las conductas y autorreportes.

Este supuesto de jerarquía es compartido por otros autores al referirse que el autoconcepto tiene como característica las dimensiones de "Intensidad"- hay aspectos de sí mismas que las personas rechazan o aceptan con mayor compromiso afectivo, e "Importancia"- hay características de sí mismas que las personas consideran más, o menos, importantes de poseer -. Esto estaría mediado por los criterios con los que cada persona se evalúa. Estos criterios normalmente se derivan de los criterios que cada sociedad en particular comparte y privilegia, ya que nadie se evalúa a sí mismo en abstracto (Rosenberg, 1973).

d) El **autoconcepto general es estable** y en la medida que se desciende en la jerarquía antes descrita se va tornando menos estable, ya que constantemente se van incorporando situaciones específicas de la vida cotidiana. Sin embargo, a pesar de la importancia que pueda asignársele a la experiencia en su desarrollo, no es algo que cambie fácil o rápidamente.

El autoconcepto va incorporando múltiples rasgos en la medida en que el individuo se va desarrollando desde la infancia a la adultez. En los niños más

pequeños, el autoconcepto puede ser muy dependiente de la situación, pero se va haciendo progresivamente estable a través del tiempo.

e) Tiene a la vez, una **dimensión descriptiva y una evaluativa**, apuntando a lo cognitivo y afectivo respectivamente. De esta manera las personas pueden describirse a si mismas (ej. “yo soy feliz”), y evaluarse o juzgarse a mismas (ej: “yo soy bueno en la escuela”). Es un constructo que puede ser diferenciado de otros.

La anterior conceptualización encuentra sus raíces en los trabajos realizados por **Piers, E. (1967)**, quien plantea que el autoconcepto puede ser entendido como un set relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. En base a esto, Piers y Harris consideraron 6 factores determinantes en el autoconcepto que evalúan a través de seis subescalas : *Conducta, Status Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Personales, Ansiedad, Felicidad y Satisfacción*.

Los autores ofrecen una definición desde una perspectiva fenomenológica: “una configuración organizada de percepciones del si mismo que puede ser concienzada” y desde ese marco teórico construye una escala para evaluar el autoconcepto en niños, la cual será utilizada en este estudio, en su forma adaptada para la población chilena (Gorostegui, M.E., 1992).

En el presente estudio se emplea, los términos autoconcepto y autoestima indistintamente, ya que ni empírica ni teóricamente se encuentra clarificada su distinción. Los autores del test original no hacen diferencias teóricas sobre ambos conceptos.

Resumiendo, al autoconcepto se le ha ligado con la forma como la persona piensa, actúa y siente, y abarca aspectos físicos, conductuales y mentales. Lo relevante de su estudio, radica en que es un factor interviniente en el desenvolvimiento óptimo o bien inadecuado del individuo en todos los aspectos de su vida, sobre todo

durante la escolaridad, (etapa en que fue aplicada la prueba), jugaría un rol fundamental como mediador del aprendizaje (Montero, 1991).

2.3.4 Discusión en torno a cuan innato y cuan adquirido es el Autoconcepto

La definición de autoconcepto que se utilizará en el presente estudio es la misma que conforma la base teórica de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers Harris (Piers, 1967,1976, 1984) adaptada y normalizada para Chile (Gorostegui,M.E.1992), y que ya describiéramos mas arriba.

Respecto a si es o no innato el autoconcepto, los estudios dicen que no, que más bien se adquiere y se genera como resultado de la historia de cada persona. Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que van configurando a la persona en el transcurso de su existencia. Este aprendizaje del autoconcepto no es intencional puesto que generalmente es moldeado desde contextos informales educativos, aunque a veces es el fruto de una acción intencionalmente proyectada a su consecución. (Alcántara J. A., 1993). El autoconcepto constituye una dimensión del YO cuya presencia y magnitud juegan un papel fundamental para acceder a logros que, en último análisis, van a determinar si la vida vale la pena o no. Diversas investigaciones y proyectos dan cuenta que, por el hecho de que el autoconcepto resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollada, es decir, se puede intervenir para hacer variar desde un menos a un más. (Contreras, 2000).

En este sentido, la persona no se evalúa a sí misma en abstracto, sino que conforme a criterios que ella ha establecido para sí misma. Estos criterios se derivan a su vez, de los criterios que comparte el grupo social, al que la persona pertenece. De esta manera, hay aspectos de sí mismo que la persona acepta o concede un mayor compromiso afectivo, y características que las personas consideran más, o menos, importantes de poseer (Rosenberg, 1973; Shavelson y Bolus, 1982). Es decir son los

elementos considerados como significativos los que fundamentalmente contribuyen a desarrollar o menoscabar la autoestima.

De lo enunciado anteriormente sobre autoconcepto, se desprende la importancia que tiene el medio ambiente en su formación, entendiéndose por éste, el nivel socio económico de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. Es decir, existen factores que limitan el autoconcepto, ya que el concepto del sí mismo infantil es en gran medida producto de su experiencia con su medio, o también de la identificación con sus padres y otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

2.4 Autoconcepto y nivel socioeconómico

2.4.1 Aspectos generales:

Para lograr comprender de manera más acabada la relación existente entre el autoconcepto y la clase socioeconómica a la cual pertenece el sujeto, es necesario revisar brevemente lo que se entiende por estratificación social, cómo ésta se presenta en nuestra realidad chilena, y cuáles son los cambios que han ocurrido en los últimos años al respecto. Para dicho propósito se recurrirá al Manual de Instrucción de la Sociología de Ernesto Moreno (1989), quien logró de manera sucinta y clara transmitir conceptos sociológicos algo herméticos para los no especialistas.

Los estudios acerca de la estratificación social y de la formación de clases sociales, tienen su origen en el hecho de la desigualdad social. Concretamente, hay consenso entre los diferentes autores en señalar que dicha desigualdad ha sido y es algo universal e inevitable, es decir, en cualquier sociedad se constata una jerarquización de los diferentes grupos y personas a partir de determinadas variables o criterios que variarán según cada realidad y circunstancia. (Moreno, B.,E., 1989).

Por lo tanto, desde el punto de vista sociológico, se puede decir que la estratificación social significa la existencia al interior de cualquier sociedad de grupos jerarquizados, los cuales asumen la forma de estratos.

Los estudios acerca de las variables que se estiman son causa de la desigualdad, tienen muy pocas diferencias. La mayoría de los autores están de acuerdo en señalar que es una pluralidad de variables combinadas (educación, poder, prestigio, ingreso, propiedad, religión, etc.) las que dan lugar a la estratificación social en las sociedades modernas. (op.cit. p.81)

El intento por detectar los factores que explicarían la gestación y acción de las clases sociales, es lo que ha dado origen a diferentes enfoques sociológicos sobre el

tema. En síntesis tres serían las teorías más influyentes y generales acerca de este punto: la marxista, la funcionalista y la weberiana.

2.4.2 El enfoque Marxista:

Esta perspectiva tiene su origen en los planteamientos de Karl Marx (1818-1883) quien, junto a Federico Engels (1820-1905), tuvieron una importante influencia en el socialismo del S.XIX, convirtiéndose en los guías intelectuales del movimiento marxista que posteriormente se expandió por Europa y el mundo entero. (Moreno, B.,E., 1989).

Según esta perspectiva, la clase social tiene su origen en la organización social del proceso productivo, lo que a su vez está íntimamente ligado a la propiedad o no propiedad de los medios de producción. Es precisamente a nivel de la producción de bienes y servicios donde se sitúa la relación fundamental entre las clases antagonicas: los dueños del capital y los trabajadores o proletarios. En los hechos, el análisis marxista termina con un claro llamado a la acción, apareciendo como secundaria la definición misma de clase. Es decir, lo fundamental sería comprender el antagonismo entre las clases, la necesidad de la lucha de clases y la creación de una organización política que supere el conflicto y sea expresión del proletariado. (op.cit.p.84)

2.4.3 El enfoque Funcionalista

Los teóricos de dicho enfoque muestran una especial preferencia por el equilibrio y la integración entre los componentes de la sociedad, a la vez que todo fenómeno social cumple una función y se considera en íntima relación con todos los otros aspectos formando un todo: el sistema social. Esta teoría intenta dar respuestas, en donde otros enfoques habían fracasado. Sus raíces se remontan al pensamiento positivista y la visión de sociedad como un organismo vivo. Su principal representante

es Herbert Spencer (1820-1903), cuya tesis central es plantear una analogía entre la evolución y desarrollo del organismo biológico humano y la sociedad. (op.cit.126)

Según dicha corriente, la estratificación social se origina en las diferencias en la distribución de roles, la mayor o menor importancia funcional de estos y las habilidades requeridas por dichos papeles, junto con la distinta asignación de recompensas sociales. El objeto del análisis funcionalista es demostrar la necesidad funcional de cada una de las instituciones que examina; es decir, mostrar que es necesaria una institución para la continuidad de un sistema social como integridad progresiva.

2.4.4 El enfoque Weberiano

Esta perspectiva tiene su origen en los planteamientos de Max Weber (1864-1920) respecto al tema de la sociedad y su economía.

El análisis de Weber respecto a la formación de las clases sociales intenta no ser ni monocausal ni tampoco unilateral. Hace un análisis más complejo en donde incluye tres variables relacionadas para explicar la estratificación social: **económica, social y política**, las que dan lugar a su clásica diferenciación entre *clase* (orden económico); *estamento* o status honorífico o prestigio (orden social) y *poder* (orden político).

En el orden económico la clase está constituida por el conjunto de personas que tiene una misma situación en el mercado. Es decir, las personas que forman una clase tienen una posibilidad similar de obtener bienes y condiciones externas de vida en el mercado. Las clases, a diferencia de los estamentos o grupos de status, constituyen colectividades que se diferencian entre sí por una posición determinada respecto al mercado.

A partir del concepto de clase Weberiano, el factor económico juega un rol importante en la formación y explicación de las clases sociales, pero, lo económico no

es ni el único, ni el más importante factor, que, necesariamente, conduce a una identidad y acción de clase. Según este autor, el concepto de intereses comunes no puede ser reducido a la situación económica solamente. (op.cit.p.86)

Es aquí donde surge el rol e importancia de la formación de **estamentos o estatus honoríficos en el orden social**. Para Weber, la situación estamental está dada por el hecho de compartir un "destino vital". Es decir, forman parte de un mismo estamento o estatus honorífico aquellas personas que comparten un mismo "estilo de vida" y determinados valores sociales. Este hecho hace que cada estamento, dependiendo de las diferentes sociedades, reciba una estimación social positiva o negativa, es decir de niveles relativos de prestigio social. Se podría decir, que en Weber se pueden distinguir los conceptos de clase "a secas" y de clase social. El concepto de clase propiamente tal, se aproxima al de Marx, puesto que se entiende como un agregado de situaciones comunes de mercado (énfasis económico). En cambio, el concepto de "clase social" no está relacionado a lo económico, dándose un especial énfasis a la identidad de la clase (idea de comunidad), con estilos de vida, creencias y valores similares. En la clase social habría conciencia de afiliación y diferenciación de grupo.

Por último, en el **orden político**, la ubicación mas alta o mas baja de las personas y grupos, va a depender del mayor o menor poder del que se disponga. Aquí juegan un rol clave los partidos, cuya acción está orientada a la adquisición de poder, es decir, influir en la acción de otros y de la sociedad. (op.cit.p 88)

2.4.5 Sociedades Abiertas o Sociedades Cerradas

Ahora bien, según si la sociedad muestra o permite una mayor o menor movilidad social, se puede hablar de sociedades abiertas o sociedades cerradas.

Se entiende por **sociedad cerrada** aquella que está basada en la desigualdad heredada. La movilidad vertical es restringida y ocasional. Los individuos están atados

a la capa social donde nacen, siendo los límites entre las posiciones rígidos e impenetrables, basados principalmente en la adscripción o atribución. Ejemplo de esto fue la Europa Feudal en donde existía el clero, la nobleza y los campesinos, y cada individuo pertenecía a la clase por herencia, salvo las órdenes sacerdotales. En general las sociedades cerradas son propias de sociedades tradicionales, no urbanizadas y cerradas, a excepción de la sociedad de castas en India.

En cambio, las **sociedades abiertas**, corresponden al tipo teórico opuesto, basado en la igualdad de oportunidades, y en donde la movilidad vertical es intensa y general. Las delimitaciones entre las posiciones sociales no son tan rígidas y están basadas en la adquisición. Aunque este tipo de sociedad es igualmente jerarquizado que el inmóvil y cerrado, existe la posibilidad de cambiar de ubicación. (op.cit.p.90)

Pensamos que en la actualidad el concepto de sociedad abierta o cerrada ha ido perdiendo vigencia debido al proceso de globalización económica y cultural. Es casi materialmente imposible que existan sociedades enteramente cerradas a la influencia de otros países, lo cual no significa que la inequidad haya terminado. Por el contrario, las fuentes de inequidad se han acrecentado, no solamente entre los países del mundo sino que también al interior de los países. Ejemplo paradigmático sería nuestro país, el cual teniendo la tasa más alta de crecimiento en América Latina, es al mismo tiempo uno de los países con mayor inequidad social.

2.4.6 Ámbito o altura de la estratificación social y el perfil de esta

Cabe mencionar, que las características y peculiaridades de un determinado sistema de estratificación social no sólo depende de la mayor o menor movilidad social, sino que también de "**el ámbito o altura**" de la estratificación, y la forma o perfil de esta.

Por **ámbito o altura** se entiende la distancia que existe entre los estratos o posiciones más altos y los más bajos en el sistema de estratificación social. Así por

ejemplo, es evidente que hoy en día el ámbito o altura de estratificación social en Alemania es de menor magnitud que en la sociedad chilena, esto es, las diferencias frente a factores (salud, educación, acceso a bienes de la cultura, ingreso, seguridad social, etc) entre los estratos altos y bajos de Alemania es muchísimo menor que el chileno. En lo que respecta a la **forma o perfil** de la estratificación social, esta se refiere a la expresión gráfica o figura en que puede expresarse un sistema estratificado dado. Es decir, según la proporción de individuos que se sitúan en las diferentes posiciones o estratos, habrían algunas sociedades que tiene una baja proporción en estratos altos y bastante grande en el bajo. (op.cit.p 91)

2.5 Realidad chilena en lo concerniente a la estratificación social

Según la clasificación de estratificación social en Chile de los autores J. Martínez y A. León en su estudio sobre la estructura social chilena (1987), plantean que en nuestro país existirían cinco categorías económica sociales:

- Grupos empresariales
- Clases medias
- Clase obrera industrial
- Sectores marginales
- Trabajadores agrícolas

Según los autores, a partir del nuevo orden económico que se abrió en 1973, hubo simultáneamente grandes costos y grandes beneficios para las clases empresariales, lo cual significó además una nueva segmentación al interior de dicha clase. Las principales ganancias fueron obtenidas por los grupos financieros, y las principales pérdidas por los grupos industriales no integrados a conglomerados, los cuales no fueron capaces de competir en los mercados internacionales. Esta segmentación llevó al surgimiento de una nueva burguesía monopólica. En los años ochenta, este grupo llegó a controlar gran parte del sistema productivo a partir de su dominio del sistema

financiero, posibilitado a su vez, por la forma en que el Estado traspasó a manos del sector privado. Junto con esto, surge una nueva elite tecnocrática empresarial de altas calificaciones y fuertemente ideologizada, que copa los puestos de comando económico tanto en los sectores público como privado. (op.cit.p 34)

Vale la pena preguntarse sobre la inexistencia en los últimos años, es decir, fines de los noventa hasta ahora, de nuevos estudios globales sobre la estructura de la estratificación social chilena, ya que los cambios socio culturales que ha acarreado la postmodernidad según el autor Gilles Lipovetsky (2003) han sido de tal magnitud, que debería haber repercutido en el orden social actual. Sin embargo, cabe mencionar que sí ha habido estudios parciales acerca de la evolución y el comportamiento de las élites económicas (Nuñez y Gutierrez, 2004; y Santa Cruz, L.2004), como también nuevas definiciones operacionales de nivel socioeconómico ligado al consumo y a los estudios de marketing, como es la categorización en 6 niveles (AB; C1; C2; C3; D; E) que hace la Empresa Megatek S.A.

En los años ochenta, el autor Francés Gilles Lipovetsky acuñó el termino de "Postmodernidad" para describir los tiempos actuales, en donde estaría primando fundamentalmente el hedonismo individual. Esta era de la Postmodernidad tendría ciertas características propias tales como:

- Hedonismo individual
- El imperio de la técnica,
- Una sobrevaloración del trabajo,
- La indiscreción, y
- La obscenidad.

Dichas características del fenómeno de la postmodernidad p/ej, imperio de la técnica, más el hecho que Chile es una sociedad bastante más abierta que cerrada, (en el sentido de una movilidad vertical, a pesar de ser la distancia entre los distintos

estratos bastante marcada), es que se piensa que se podría estar viviendo una evolución de las clases socioeconómicas que aún no ha sido investigada.

Pensamos que una razón que explica la ausencia de investigaciones globales sobre el sistema de estratificación chilena, podría ser la progresiva complejización del panorama de jerarquías sociales en nuestra sociedad. En este sentido, de las tres perspectivas clásicas anteriormente expuestas, pareciera que la más esclarecedora para comprender el fenómeno sería la Weberiana. Esto lo pensamos por varios motivos:

1. Weber anticipó que el análisis de las clases sociales debe ser multifacético, considerando la dimensión económica, social y política. En nuestra época, de fuertes cambios económicos y culturales, cada una de estas dimensiones a su vez se ha ido haciendo más compleja, lo cual explicaría las dificultades para abordar estudios globales, a excepción del plano cultural (valores, costumbres e ideologías).
2. El marco de referencia de Weber es útil para comprender también la proliferación de los estudios de mercado, en los cuales los análisis de estratificación social están estrictamente ligados al conocimiento respecto del mercado de consumidores de bienes y servicios.

Recordemos que para Weber, en el orden económico, la clase está constituida por el conjunto de personas que tienen una misma situación en el mercado.

3. El concepto de estamento que Weber acuña para describir un destino vital común para determinados grupos de personas, también es útil para entender la progresiva distinción entre los grupos de las sociedades actuales basadas en estilos de vida, creencias y valores afines.

2.6 Investigaciones respecto a Autoestima y Nivel Socioeconómico

Las variables de contexto social, económico y cultural relacionadas a la variable autoconcepto han sido, poco estudiadas. Los resultados de los estudios sobre antecedentes sociales, son muy variables, siendo los indicadores más utilizados el nivel profesional y/o ocupacional del padre y de la madre, así como su nivel educativo (Martínez-Otero Pérez, 1996), los que se utilizan para operacionalizar la variable nivel socio económico . El antecedente paradigmático y más polémico de estos fue el de Coleman y cols. (1980) en donde se afirmaba que las variables socioeconómicas explicaban, prácticamente, toda la varianza del rendimiento académico. Sin embargo, investigaciones anteriores y menos criticadas metodológicamente, afirman que, si bien tiene algún peso en los primeros años de escolaridad, en los cursos más avanzados pierde toda su significación (Pelenchano, 2001).

Investigaciones que hayan estudiado específicamente la relación nivel socio económico y autoconcepto son muy escasas, si bien existen estudios que indirectamente han llegado al tema. En Chile, existen sólo dos, N. Milicic y M.E. Gorostegui en 1993, que investigaron las diferencias en cuanto a niveles de autoconcepto en niñas y niños en edad escolar y concluyeron que había diferencias también respecto al nivel socio económico. El segundo estudio es el realizado por M. Lorca, que si bien investigó la relación autoestima y nivel socio económico bajo, su población eran adolescentes y no niños.

Los estudios respecto al autoconcepto y nivel socioeconómico en otros países, también aluden a esta variable de manera indirecta, es decir no se encontraron investigaciones cuyo propósito u objetivo central haya sido el relacionar estas dos variables.

Resultó curioso que la gran mayoría de las investigaciones se han realizado en países de Latinoamérica, lo cual posiblemente se deba a que aquí el factor pobreza es mas relevante.

Por lo tanto, sin ser el objetivo central de los estudios mencionados a continuación, de alguna forma todas muestran las diferentes maneras de cómo influye el medio en la construcción de una de las estructuras centrales de la personalidad: el autoconcepto.

Existen estudios relativos al autoconcepto que han indagado cómo éste cambia según la cultura. Es el caso del trabajo *“Autoconcepto en niños de Iberoamérica”* (Valdes, J. y González-Arratia, N. 1994) en donde se realizó una investigación de tipo transcultural con 500 niños entre 11 y 13 años de edad, de ambos sexos y de diferentes países como México (100), España (100), Brasil (100), Perú (100) y Chile (100), a los cuales se les aplicó un cuestionario de autoconcepto , adaptado para cada una de las muestras. Los resultados revelaron que los niños mexicanos y peruanos se perciben a si mismos como socialmente normativos, mientras que los españoles como rebeldes, los brasileños como expresivo-afectivos y los chilenos como esforzados intelectualmente.

En España un grupo de investigadores realizaron un estudio comparativo con Test de Rorschach en niños que tenían dificultades de aprendizaje, y que provenían de diferentes estratos socio económicos. La muestra estuvo compuesta por 50 alumnos de enseñanza básica, con edades que fluctuaban entre los 8 y 12 años. Los 50 alumnos se dividieron en 3 grupos de diferente nivel socio económico, es decir, alto, medio y bajo. Todos tenían C.I superior a 90 para así descartar la posibilidad que las dificultades de aprendizaje se debieran a déficit cognitivos. Los resultados mostraron que los niños de nivel socio económico bajo tienen una disminución en la dimensión concepto de si mismo y presentan además conflictos en el área de la identidad. (Adan P, Fumanal María Jesús, García A., González Y., Pastor M., Roura M., 2002). La dimensión autoconcepto en el Test de Rorschach se mide por lo general, y en esta

investigación así fue también, a través del índice de egocentrismo, es decir cómo el sujeto se percibe a sí mismo. Esto se infiere de los indicadores de inseguridad, sentimientos omnipotencia y ausencia o presencia de narcisismo.(Exner, J.E.Jr. 1994).

En México otro estudio realizado por A. Espinoza y P. Balcázar en 2002 sobre autoconcepto en niños maltratados versus niños de familias intactas o sin disfuncionalidad, mostró cómo el medio familiar y social produce un profundo impacto para bien o para mal en la persona. Los resultados revelaron que los niños no maltratados se perciben con características mas positivas que los maltratados, lo cual permitió demostrar que el ambiente familiar y las vivencias negativas determinan la autovaloración que tenga el sujeto de si mismo.

Por lo tanto, las investigaciones que se han realizado en países de Latinoamérica, en donde el factor pobreza es evidente, muestran diferencias en lo referente al autoconcepto.

En lo que respecta a Chile, hay tres estudios que han investigado la relación autoconcepto y nivel socio económico, una de ellas aún está en curso y la realiza el Grupo PENTA de la Universidad Católica (Programa Educacional para Niños con Talentos).

Otro estudio fue el realizado por Milicic y Gorostegui en 1993, las cuales investigaron las diferencias en cuanto a niveles de autoestima en niñas y niños en edad escolar, además de diferencias debidas al género. Ellas concluyeron que también hay mucha diferencia significativa entre los niveles de autoestima de los niños de diferentes estratos socioeconómicos. Considerados en su conjunto, los niños de los niveles socioeconómicos altos exhibían más altos niveles de autoestima que sus pares de estratos más bajos. A su vez, los niños de estratos altos consideraban que su comportamiento era mejor, que rendían y podían rendir bien en el colegio, que eran atractivos y bien parecidos, aceptados por el grupo, capaces de ejercer liderazgo, etc.

La segunda investigación que aborda el tema es el estudio realizado por F. Pérez Fuentes, I. Y Truffello (1998). Ellos mostraron cómo en escuelas de nivel socioeconómico bajo, en donde el modo de hacer docencia se caracteriza por un aprendizaje impuesto versus uno más participativo, influye en la autoestima del alumno. El propósito fue llevar a la práctica la teoría y probar que era posible conducir a los jóvenes desde una estrategia de aprendizaje memorística a una elaborativa y profunda. Los liceos en que se trabajó eran centros a lo que acuden niños y jóvenes pobres o de extrema pobreza. Al iniciar la experiencia los jóvenes no se diferenciaban del resto de los niños de nivel socioeconómico bajo, y estaban a gran distancia del modo en que procesaban la información los niños y jóvenes de los niveles socioeconómicos altos y medio alto. Al finalizar tercer medio, estos alumnos habían superado los parámetros nacionales e igualaban las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de nivel alto y medio en los test que miden los estadios del procesamiento de la información y los niveles de autoconcepto. Por lo tanto, la brecha establecida por el factor pobreza se había hecho cero. La participación protagónica de los estudiantes en su trabajo escolar permitió concluir que posiblemente esa era la explicación del aumento en los niveles de autoconcepto, el cual se midió a través de la prueba de autoconcepto de Coopersmith que fue adaptada para Chile por la Universidad de Concepción.

Finalmente, el tercer estudio se está llevando a cabo actualmente, es decir aún no ha finalizado, y lo realiza el grupo PENTA-UC (2003). Ello publicaron resultados preliminares en la revista de la Universidad Católica. Este estudio es financiado por Fondecyt y se centra en las variables familiares que determinan el desarrollo de niños talentosos. Hasta el momento se ha visto que los niños más talentosos no sólo tienen un mejor autoconcepto, sino que además las diferencias son mucho más marcadas en el nivel socioeconómico bajo. La investigación evaluó a 261 alumnos de sexto y séptimo básico de las escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo, utilizando la escala de autoconcepto de Piers-Harris. (Revista Universitaria, Universidad Católica, 2003)

Según los autores, comprobar que la pobreza afecta tan negativamente en el concepto que se tenga de sí mismo, es el resultado más importante hasta el momento, pero también el hecho que el ser talentosos sea un factor protector de esta adversidad que es la pobreza.

Por lo tanto, el talento en condiciones de pobreza se transformaría claramente en un factor protector.

2.7 Autconcepto y rendimiento escolar

El éxito o el fracaso en la escuela se relaciona con aspectos importantes de la autovaloración y a su vez, la autovaloración académica influye en los logros, conformando un circuito de retroalimentación. Los autores P.Cabrera Guillén, & E. Galán Delgado (2002) realizaron al respecto una investigación empírica en donde concluyen que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico, entendiéndose por satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto. También probaron que un autoconcepto positivo elevado se correlacionaba con un alto rendimiento académico y que las expectativas positivas sobre la universidad se asociaban a un alto rendimiento académico.

En Chile, A. Villarroel (2000) en una investigación financiada por Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Chile), analizó la relación entre autoconcepto y desempeño escolar. Utilizó una muestra de 447 alumnos y 32 profesores de cuarto año básico, de 32 colegios particulares y municipales de la Región Metropolitana. Los colegios fueron seleccionados según su rendimiento académico en las dos últimas pruebas SIMCE 4° básico. La Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Test de Autoconcepto Académico fueron aplicados a los alumnos, y la Escala de Autoconcepto de Tennessee a los profesores. Sus principales hallazgos apoyan la asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y rendimiento del alumno, y el

efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

Una de las subescalas de la prueba usada en nuestra investigación es precisamente *Estatus Escolar e Intelectual* y evalúa el autoconcepto del niño sobre sus competencias académicas.

Clark, (en Entwisle, y col., 1987) plantearon 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 lograr las metas académicas a las que se enfrentan, pueden persistir frente al fracaso, permanecer más tiempo en el colegio y seguir aprendiendo fuera de él.

2.7.1 Ilusión de incompetencia

Phillips (1987), 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 investigaciones al respecto. El autor concuerda con Entwisle (1987) en que la valoración de los padres, junto con la de los profesores, influye en el autoconcepto académico, más que los resultados objetivos, y puede, en muchos casos contribuir a la ilusión de incompetencia que pueden mostrar niños objetivamente competentes.

Las creencias, los padres, y profesores, pueden influenciar la autoimagen del niño a través del feedback que les proporcionan. Phillips (1984). Las autopercepciones

de competencia son críticas para la regulación de la conducta y la motivación de logro. Los niños con baja competencia autopercebida 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.

Un estudio realizado por Schmit y Padilla (2002), demuestra como el grado de implicación de los padres en la educación de sus hijos favorece el desarrollo positivo del autoconcepto de éstos. De hecho, evidencian una asociación positiva entre ambos aspectos, así como con variables como género (menor puntuación en mujeres), raza (mayor puntuación en blancos), y el nivel educativo de los padres.

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)

Por lo tanto, 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 autopercepciones de niños con self minusvalorado, produce una retroalimentación que lleva a un espiral negativo entre baja autoestima y su correspondiente confirmación conductual.

Finalmente, se podría concluir que en el rendimiento académico influyen factores individuales, institucionales y contextuales.

3. Metodología

3.1 Objetivo del estudio

Análisis de las diferencias en los niveles de autovaloración de escolares de 3°,4°,5° y 6° año de E.G.B. del Area Metropolitana, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, observadas entre 1992 (preevaluación) y 2003 (post evaluación)

3.2 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 los resultados de pre y post evaluación del atributo mediante la prueba de Piers Harris (a)

Las pruebas se aplican colectivamente a muestras diferentes, pero equivalentes, para obtener información de cómo evoluciona la variable en estudio (autovaloración) en un determinado período de tiempo (10 años)

3.3 Hipótesis

- Ho = No hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados promedio de autovaloración de escolares evaluados en 1992 mediante la prueba de Piers-Harris (a) y los niveles de autoestima obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003
- Ho = Se mantiene la relación de promedios de puntajes a favor de los escolares de nivel socioeconómico alto, medio y bajo respectivamente

- Ho = No hay diferencias significativas entre los resultados promedio por subescalas obtenidos por escolares evaluados en 1992 mediante la prueba de Piers-Harris (a) y los niveles de autoestima por subescalas obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003

3.4 Descripción de la muestra

Para ambas mediciones, el colectivo del cual se obtienen muestras comprende a los escolares que cursan 3°, 4°, 5° y 6° año de Enseñanza General Básica común en colegios del Area Metropolitana.

La muestra fue estratificada por afijación no proporcional, considerando las variables sexo, curso y nivel socioeconómico.

3.4.1 Composición de la muestra según las variables de estratificación (para pre y post evaluación)

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, es decir, considerando como pertenecientes a nivel socioeconómico alto los colegios particulares pagados, como medio los colegios particulares subvencionados y como bajo, los colegios municipalizados.

| Dependencia | Preev. | Postev. |
|-----------------------------|---------------|----------------|
| 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 (*Secretaría Regional Ministerial de educación metropolitana*) con los colegios del área Metropolitana, ordenados por dependencia se selecciona aleatoriamente dos o tres colegios por cada dependencia. De acuerdo al MINEDUC, el nivel socio económico es asimilable a la dependencia administrativa de los establecimientos. Se selecciona más de un colegio por dependencia previendo dificultades para obtener autorización de los directores para aplicar la Escala a grupos de curso enteros, con la consiguiente interrupción de clases.

Estos criterios son equivalentes a la clasificación oficial que se emplea en la actualidad en Chile para estudios económicos (Empresa Megatek S.A). Esta categorización de los diferentes estratos contempla 6 niveles (AB; C1; C2; C3; D; E). (ver anexo).

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 la preevaluación se logra reunir los alumnos suficientes, en el mismo colegio para cada nivel, ya que los colegios elegidos son grandes. Para la post evaluación, el colegio particular subvencionado es el mismo que en 1992, con suficientes alumnos, pero para

los niveles 1 y 3, se conforma la muestra suficiente de alumnos, debiendo seleccionar un segundo establecimiento.

El colectivo de donde se obtienen las muestras está compuesto de los siguientes establecimientos educacionales:

Preevaluación

| 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 |

Post evaluación

| 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 |

Cuadro N°1

Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nivel socioeconómico para preevaluación (1992) n=935

| Nse | Alto | | Medio | | Bajo | | N curso | |
|--------|------|-----|-------|-----|------|-----|---------|-----|
| Sexo | 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 | |

Cuadro N°2

Estratificación de la muestra de acuerdo a variable sexo, curso y nivel socioeconómico para pos evaluación (2003) 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 | |

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

3.5 La prueba

En las dos evaluaciones realizadas, se utilizó la Escala de Evaluación de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (Piers, 1984) adaptada y estandarizada para Chile por M.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 ítems 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, 1992)

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.

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.

3.5.1 Las 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 ítems

| 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 ítems agrupados, refleja la autovaloración infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio.

Esta sub-escala 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.

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.

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 ítems

| 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 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.

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 ítems

| Nº | Item |
|-----------|---|
| 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 |

3.5.2 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 y a una muestra de 1303 alumnos durante la primera y la tercera semana de agosto del período escolar de 2003

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 tesisas 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.

3.6 Procedimiento

Se realizaron los siguientes procedimientos clásicos para este tipo de estudios comparativos (tendencia central y dispersión) de los resultados obtenidos por los niños en las pruebas 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 30 (KR 30)
 - Cálculo de la T de Student (de 3 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 Fischer, parámetro p y valor F crítico
 - Confección de cuadros y tablas
- Análisis de la información una vez realizados los cálculos estadísticos

4. 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 partiendo de lo más general (resultados de la subescala total) hasta llegar a lo más específico (resultados comparativos por ítem).

4.1 Resultados por Escala Total

Cuadro N°3

Distribución de los puntajes en intervalos de 10 puntos, por nivel socioeconómico, expresado en %, pre y post evaluación.

| Puntaje | Pre evaluación | | | | Post evaluación | | | |
|---------|----------------|-------|-------|---------|-----------------|-------|-------|---------|
| | Nse 1 | Nse 2 | Nse 3 | Total % | Nse 1 | Nse 2 | Nse 3 | Total % |
| 1 a 10 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,08 |
| 11 a 20 | 0,00 | 0,11 | 0,21 | 0,32 | 0,23 | 0,23 | 0,38 | 0,84 |
| 21 a 30 | 0,32 | 0,96 | 2,14 | 3,42 | 0,69 | 0,77 | 1,30 | 2,76 |
| 31 a 40 | 1,71 | 3,64 | 4,60 | 9,95 | 1,38 | 4,60 | 4,99 | 10,97 |
| 41 a 50 | 6,10 | 7,70 | 10,27 | 24,07 | 5,68 | 8,44 | 7,14 | 21,26 |
| 51 a 60 | 12,94 | 13,26 | 12,62 | 38,82 | 14,58 | 13,20 | 10,90 | 38,68 |
| 61 a 70 | 11,44 | 5,79 | 4,39 | 21,62 | 15,50 | 5,76 | 4,14 | 25,40 |

El cuadro presenta la comparación de los promedios de puntajes obtenidos en la pre y post evaluación para las dos muestras, por intervalos de puntaje para los 3 niveles socioeconómicos

En la preevaluación se observa clara tendencia de los niños de nse alto a agruparse en los tramos más altos de puntaje, y prácticamente sin representación en los intervalos más bajos, situación que se invierte progresivamente a medida que se desciende de nivel socioeconómico

La post evaluación muestra ligera tendencia (en comparación con la preevaluación de algunos niños del nse alto a ubicarse en los tramos inferiores. Paralelamente, aumenta la proporción de niños de nivel 1 que se ubican en el tramo más alto. Los niños de nivel 3 y 3, mantienen sus ubicaciones respecto de la preevaluación.

Cuadro N°4

Comparación de promedios y DS de los puntajes totales por nse , con indicación de t observada (to) para pre y post evaluación

| | Pre evaluación | | | Post evaluación | | |
|------------|----------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|
| | Nse 1 | Nse2 | Nse 3 | Nse 1 | Nse2 | Nse 3 |
| Promedio | 55.41 | 52.17 | 48.56 | 56,28 | 51,00 | 48,98 |
| D. Standar | 8.69 | 10.16 | 10.81 | 9,68 | 10,30 | 11,02 |
| n | 304 | 311 | 322 | 497 | 430 | 376 |

| | |
|-----------|---|
| ANOVA | F = 60,0147 F crit = 3,0026 |
| Post | Prob de aceptar Hip Nula = p = 1,17E-25 |
| Evaluació | dísticamente muy significativo al 0,05 ya que F > Fcrit y p |

Preevaluación

to 1/2 = 4,25 **

to 1/3 = 8,71 **

to 2/3 = 4,32 **

Postevaluación

to 1/2 = 8,03 **

to 1/3 = 10,39 **

to 2/3 = 2,69 **

* sign. a 0.05

** sign a 0.01

El cuadro muestra que los resultados generales, es decir, en los tres niveles socioeconómicos, no se obtuvieron diferencias significativas entre la pre y post

evaluación respecto al promedio y desviación estándar. Es decir se mantuvo un mayor puntaje promedio en la escala de autoestima a favor del nse 1 respecto del nse 3 y 3, con una confiabilidad de 95% y una probabilidad de error de 1% (**sign a 0.01).

Cuadro N°5

Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para pre y post evaluación con indicación de t observada (to) para nse alto =1

| Nse 1 | Prev | Post ev | to | p | Tc |
|----------|-------|---------|-------|-----------|-----------|
| Promedio | 55,41 | 56,28 | 1,272 | 0,2038889 | 1,9629351 |
| D.S. | 8,69 | 9,68 | | | |
| n | 304 | 497 | | | |

El cuadro muestra que no hay diferencias significativas entre resultados obtenidos por niños de nse alto en la preevaluación y la post evaluación, aún cuando hay un ligero aumento de promedio de puntaje en la post evaluación

Cuadro N°6

Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para pre y post evaluación , con indicación de t observada (to) para nse medio = 3

| Nse Medio | Preev | Post ev | to | p | Tc |
|-----------|-------|---------|-------|-----------|-----------|
| Promedio | 52,17 | 51,00 | 1,608 | 0,1082656 | 1,9631807 |
| D.S. | 10,16 | 10,30 | | | |
| n | 311 | 430 | | | |

En el nivel 3 se observa disminución clara, aunque no significativa de puntajes en la segunda evaluación, respecto de la primera.

Cuadro N°7

Comparación de promedio y DS de los puntajes totales para pre y post evaluación , con indicación de t observada (to) para nse BAJO = 3

| Nse BAJO | Preev | Post ev | to | p | Tc |
|----------|-------|---------|-------|-----------|-----------|
| Promedio | 48,56 | 48,98 | 0,562 | 0,5744807 | 1,9633808 |
| D.S. | 10,81 | 11,02 | | | |
| n | 322 | 376 | | | |

En el nivel socioeconómico bajo se observa leve aumento (no significativo) del nivel promedio de autoestima, respecto de la primera evaluación. Es decir, no hay cambios respecto de 1993.

Cuadro N° 8

Cuadro resumen de promedios y DS de los puntajes totales para pre y post evaluación, con indicación de to para los 3 niveles socioeconómicos

| | Pre evaluación | | | Post evaluación | | | Prueba T | | |
|-------|----------------|-----------|-----|-----------------|-----------|-----|----------|---------|-------|
| | Prom | D. Stand. | n | Prom | D. Stand. | n | to | p | Tc |
| NSE 1 | 55,41 | 8,69 | 304 | 56,28 | 9,68 | 497 | 1,28 | 0,20120 | 1,963 |
| NSE 2 | 52,17 | 10,16 | 311 | 51,00 | 10,30 | 430 | 1,53 | 0,12537 | 1,963 |
| NSE 3 | 48,56 | 10,81 | 322 | 48,98 | 11,02 | 376 | 0,51 | 0,60926 | 1,963 |

El cuadro muestra los resultados de los 3 nse respecto de la pre y la post evaluación. Tal como lo muestra el desglose en cuadros N° 5, N°6 y N° 7, no hay diferencias significativas respecto de promedios de autoestima obtenidos en 1993 y en 3003, en ninguno de los niveles socioeconómicos. Las diferencias observadas, no son significativas. De este modo, se acepta la hipótesis nula.

Cuadro N° 9

**T observado en comparación de puntajes promedio por curso para preevaluación
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 to son inferiores al t crítico tc) 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 la variable y nse (la variable sexo se considera en la tesis paralela de tesista M.E. Gorostegui)

Sin que se observen diferencias estadísticamente significativas (salvo entre 4° y 6° año) , el cuadro muestra tendencia a disminuir los niveles de autoestima a medida que aumenta el curso.

Cuadro N°10

Cuadro comparativo de promedios de autoestima por curso y NSE para post evaluación (n 1303)

| Curso | NSE 1 | NSE 2 | NSE 3 | Total |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3° | 56,28 | 50,42 | 50,14 | 52,67 |
| 4° | 56,17 | 50,46 | 47,37 | 51,77 |
| 5° | 55,29 | 51,55 | 49,22 | 52,31 |
| 6° | 57,42 | 51,46 | 49,24 | 53,02 |

Cuadro N° 11

Prueba de Fischer (anova) 1 factor, para analizar variaciones en factor curso, M3 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°13

**T observado en comparación de puntajes promedio total por curso para
Post evaluación 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_c) Por lo tanto se acepta H_o de que al igual que en el momento 1 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 se realizarán con respecto a la variable nse

Sin que se observen diferencias estadísticamente significativas, el cuadro muestra tendencia a disminuir los niveles de autoestima a medida que aumenta el curso (al igual que en el M1)

4.2 Resultados por Subescala

Cuadro N°13

Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala y nse con indicación de to, para preevaluación n=903

| Sub escala | Ptje. total | NSE 1 | | NSE 2 | | NSE 3 | | Prueba T | | |
|------------|-------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|----------|---------|---------|
| | | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| 1 | 15 | 11,27 | 2,55 | 11,25 | 2,81 | 10,17 | 3,00 | 0,07 | 3,50 ** | 3,30 ** |
| 2 | 15 | 11,43 | 2,73 | 10,98 | 2,96 | 9,88 | 3,23 | 1,39 | 4,60 ** | 3,16 ** |
| 3 | 12 | 9,71 | 2,39 | 9,13 | 2,58 | 8,40 | 2,84 | 2,06 * | 4,42 ** | 2,39 * |
| 4 | 13 | 10,00 | 2,24 | 8,93 | 2,56 | 8,44 | 2,54 | 3,91 ** | 5,77 ** | 1,71 |
| 5 | 12 | 9,74 | 2,22 | 8,79 | 2,45 | 8,03 | 2,50 | 3,57 ** | 6,40 ** | 2,73 ** |
| 6 | 11 | 9,65 | 1,82 | 9,03 | 1,98 | 8,46 | 2,29 | 2,86 ** | 5,12 ** | 2,37 * |

* Signif. 0.05

** Id 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° 13 muestra que hay diferencias estadísticamente significativas entre los promedios obtenidos por el nse 1 y 3 en todas las subescalas

Entre el nse alto y medio, hay diferencias en todas las subescalas, excepto Conducta y Estatus Intelectual y Escolar , que son similares

Entre el nse medio y bajo, también hay diferencias significativas, salvo en Ansiedad

Las diferencias observadas en la preevaluación, en relación a nse, fueron tan importantes, que fue necesario confeccionar tablas de puntajes diferenciadas según nse, para la estandarización y normalización de la Escala en Chile (Gorostegui, 1993)

Cuadro N° 14

Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala y nse con indicación de to, para post evaluación

| Sub escala | Ptje. total | NSE 1 | | NSE 2 | | NSE 3 | | Prueba T | | |
|------------|-------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|----------|----------|---------|
| | | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| 1 | 15 | 12,00 | 2,39 | 11,26 | 2,76 | 11,16 | 2,86 | 4,36 ** | 4,72 ** | 0,52 |
| 2 | 15 | 11,89 | 2,74 | 10,27 | 3,20 | 9,97 | 3,33 | 8,31 ** | 9,33 ** | 1,29 |
| 3 | 12 | 10,01 | 2,25 | 8,77 | 2,63 | 8,44 | 2,90 | 7,75 ** | 8,97 ** | 1,65 |
| 4 | 13 | 9,90 | 2,41 | 8,75 | 2,50 | 8,36 | 2,62 | 7,12 ** | 8,98 ** | 2,14 * |
| 5 | 12 | 8,81 | 2,22 | 7,72 | 2,32 | 7,14 | 2,39 | 7,26 ** | 10,62 ** | 3,51 ** |
| 6 | 11 | 9,77 | 1,71 | 8,94 | 2,20 | 8,52 | 2,32 | 6,50 ** | 9,24 ** | 2,66 ** |

El cuadro muestra diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. Se mantienen las diferencias a favor de nse alto en relación a bajo y medio. Esta es una conclusión central del estudio.

Cuadro N° 15

Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para pre y post evaluación , nse 1

| Sub escala | Puntaje total | Pre evaluación | | Post evaluación | | Prueba T |
|------------|---------------|----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|
| | | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | to |
| 1 | 15 | 11,27 | 2,55 | 12,00 | 2,39 | 4,85 ** |
| 2 | 15 | 11,43 | 2,73 | 11,89 | 2,74 | 2,74 ** |
| 3 | 12 | 9,71 | 2,39 | 10,01 | 2,25 | 2,11 * |
| 4 | 13 | 10,00 | 2,24 | 9,90 | 2,41 | 0,70 |
| 5 | 12 | 9,74 | 2,22 | 8,81 | 2,22 | 6,87 ** |
| 6 | 11 | 9,65 | 1,82 | 9,77 | 1,71 | 1,16 |

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

n preevaluación = 303

n post evaluación = 497

Respecto de la preevaluación, se observa aumento en la subescala Conducta, Estatus Escolar y Apariencia Física. Hay una disminución no significativa del promedio de puntaje respecto del nivel de Ansiedad (lo que significa que podría haber un aumento de ansiedad) y una disminución significativa desnivel de Popularidad, que se refiere a las relaciones con pares y la percepción de ser aceptado y querido por ellos. El nivel de Felicidad y satisfacción, se mantiene constante

Cuadro N° 16

Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para pre y post evaluación , nse 3

| Sub escala | Puntaje total | Pre evaluación | | Post evaluación | | Prueba T |
|------------|---------------|----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|
| | | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | to |
| 1 | 15 | 11,25 | 2,81 | 11,26 | 2,76 | 0,06 |
| 2 | 15 | 10,98 | 2,96 | 10,27 | 3,20 | 3,90 ** |
| 3 | 12 | 9,13 | 2,58 | 8,77 | 2,63 | 2,38 * |
| 4 | 13 | 8,93 | 2,56 | 8,75 | 2,50 | 1,22 |
| 5 | 12 | 8,79 | 2,45 | 7,72 | 2,32 | 7,64 ** |
| 6 | 11 | 9,03 | 1,98 | 8,94 | 2,20 | 0,73 |

* to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

n preevaluación = 311

n post evaluación = 430

En el nivel socioeconómico 3, los puntajes se mantienen prácticamente constantes, excepto en la subescala Status Escolar, en que hay una disminución en la autopercepción de competencia respecto de la preevaluación y también en la subescala 5 (Popularidad) en que al igual que en el nse 1, se observa una disminución importante.

Cuadro N° 17

Promedio y desviación Standard de los puntajes por subescala con indicación de to, para pre y post evaluación , nse 3

| Sub escala | Puntaje total | Pre evaluación | | Post evaluación | | Prueba T |
|------------|---------------|----------------|-----------|-----------------|-----------|----------|
| | | Prom | D. Stand. | Prom | D. Stand. | to |
| 1 | 15 | 10,17 | 3 | 11,16 | 2,86 | 5,90 ** |
| 2 | 15 | 9,88 | 2,23 | 9,97 | 3,33 | 0,55 |
| 3 | 12 | 8,40 | 2,84 | 8,44 | 2,90 | 0,27 |
| 4 | 13 | 8,44 | 2,54 | 8,36 | 2,62 | 0,53 |
| 5 | 12 | 8,03 | 2,5 | 7,14 | 2,39 | 6,37 ** |
| 6 | 11 | 8,46 | 2,29 | 8,52 | 2,32 | 0,43 |

to significativa 0.05

** t o significativa 0.01

n preevaluación = 333

n post evaluación = 376

Al igual que en el nivel 3, el nivel 3 mantiene más o menos constantes sus puntajes promedio en subescalas, con un aumento significativo en Conducta respecto de 1993, y una disminución similar a los otros niveles en cuanto a Popularidad.

4.2.1 Resultado subescala Conducta

Cuadro N°18

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en subescala Conducta para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|---------|------|-----|-------|------|-----|---------|------|-----|----------|---------|---------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 11,27 | 2,55 | 304 | 11,25 | 2,81 | 311 | 10,17 | 3,00 | 322 | 0,07 | 3.50 ** | 3.30 ** |
| Post eval | 12,00 | 2,39 | 497 | 11,26 | 2,76 | 430 | 11,16 | 2,86 | 376 | 4,36 ** | 4,72 ** | 0,52 |
| to | 4,85 ** | | | 0,06 | | | 5,90 ** | | | | | |

Si observamos el presente cuadro, nos damos cuenta que el promedio en la subescala Conducta aumenta significativamente en la post evaluación, tanto para el nse1 como para el nse3. El nse3 o medio, se mantiene sin variación. La subescala conducta proporciona una clave importante sobre cómo evalúa el niño sus problemas, los lugares donde se producen, y si el niño asume o no su responsabilidad en dichos problemas. Un puntaje bajo sugiere un reconocimiento por parte del niño, de que existe un área problemática para él, mientras que un puntaje alto es más difícil de interpretar, puesto que puede ser tanto ausencia real de problemas, como un deliberado intento por negarlos.

4.2.2 Resultado subescala Estatus Intelectual y Escolar

Cuadro N°19

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en Estatus Intelectual y Escolar para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|---------|------|-----|---------|------|-----|-------|------|-----|----------|---------|---------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 11.43 | 2.73 | 304 | 10.98 | 2.96 | 311 | 9.88 | 3.23 | 322 | 1,39 | 4.60 ** | 3.16 ** |
| Post eval | 11,89 | 2,74 | 497 | 10,27 | 3,20 | 430 | 9,97 | 3,33 | 376 | 8,31 ** | 9,33 * | 1,29 |
| to | 2,74 ** | | | 3,90 ** | | | 0,55 | | | | | |

El presente cuadro, si observamos el nse1, vemos que hay un promedio más alto en la subescala Status Intelectual y Escolar en la post evaluación, vale decir, existiría una mejor autoevaluación infantil respecto de su desempeño en las tareas escolares. Curiosamente, el puntaje promedio en la post evaluación de nse2 en dicha subescala es más bajo, lo cual indicaría una peor autopercepción de su desempeño escolar. Dicho indicador puede ser de utilidad para identificar dificultades en el proceso de aprendizaje, y por ende sugerir planes correctivos. Es importante tener en cuenta, eso sí, que el puntaje, tanto en la pre evaluación como en la post evaluación, es más bajo que el puntaje que obtiene el grupo 1.

En el nse3 observamos que si bien no hay una diferencia significativa en los promedios los puntajes son más bajos que en las otras subescalas. Es decir, se mantiene la tendencia a tener una baja autovaloración respecto de su desempeño escolar.

4.2.3 Resultados de subescala Apariencia y Atributos Físicos

Cuadro N°20

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en subescala Apariencia y Atributos Físicos para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|--------|------|-----|--------|------|-----|-------|------|-----|----------|---------|--------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 9.71 | 2.39 | 304 | 9.13 | 2.58 | 311 | 8.40 | 2.84 | 322 | 2.058* | 4.43 ** | 2.39 * |
| Post eval | 10,01 | 2,25 | 497 | 8,77 | 2,63 | 430 | 8,44 | 2,90 | 376 | 7,75 ** | 8,97 * | 1,65 |
| to | 2,11 * | | | 2,38 * | | | 0,27 | | | | | |

En la subescala Apariencia y Atributos Físicos, que refleja actitudes relativas a las características físicas y atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas, nos encontramos con los siguientes resultados: el nse1 aumenta su puntaje promedio en la post evaluación, el nse2 disminuye su puntaje promedio en el momento 2 con respecto al momento 1, el nse3 mantiene en los dos momentos el mismo puntaje promedio. Cabe sin embargo resaltar, que los puntajes promedios en dicha subescala en el nse3 son bastante bajos, y que el nse2 también tiene puntajes bajos con respecto al nse1. Por lo tanto, tanto los niños con nse bajo y medio se perciben poco hábiles para expresar sus ideas, mal físicamente y sin capacidad de liderazgo entre sus compañeros.

4.2.4 Resultados subescala Ansiedad

Cuadro N°21

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en subescala Ansiedad para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|-------|------|-----|-------|------|-----|-------|------|-----|----------|---------|--------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 10.00 | 2.24 | 304 | 8.93 | 2.56 | 311 | 8.44 | 2.54 | 322 | 3,91 ** | 5,77 ** | 1,70 |
| Post eval | 9,90 | 2,41 | 497 | 8,75 | 2,50 | 430 | 8,36 | 2,62 | 376 | 7,12 ** | 8,98 * | 2,14 * |
| to | 0,7 | | | 1,22 | | | 0,53 | | | | | |

En el presente cuadro vemos que en la subescala Ansiedad, que incluye preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo, y en general sentimientos de humos disfórico o alterado, el grupo socioeconómico medio y bajo obtienen un bajo puntaje general y una diferencia significativa con respecto al nivel socioeconómico alto, tanto en el primer como en el segundo momento. Es importante no olvidar que dicha subescala contiene ítems que pueden sugerir la necesidad de evaluación o terapia psicológica posterior.

4.2.5 Resultados subescala Popularidad

Cuadro N°22

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en subescala Popularidad para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|---------|------|-----|---------|------|-----|---------|------|-----|----------|----------|---------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 9.74 | 2.22 | 304 | 8.79 | 2.45 | 311 | 8.03 | 2.50 | 322 | 3,57 ** | 6,40 ** | 2,73 ** |
| Post eval | 8,81 | 2,22 | 497 | 7,72 | 2,32 | 430 | 7,14 | 2,39 | 376 | 7,26 ** | 10,62 ** | 3,51 ** |
| to | 6,87 ** | | | 7,64 ** | | | 6,37 ** | | | | | |

En este cuadro resumen, llama significativamente la diferencia de los resultados. Los tres grupos socioeconómicos bajan significativamente su puntaje en la subescala Popularidad, la cual refleja cómo el niño evalúa su popularidad entre sus compañeros de curso, si se siente capaz de hacer amigos, si es o no aceptado en su grupo de pares. Cabe resaltar que el puntaje que obtienen el nse 2 y nse3 es significativamente menor que el puntaje del nse alto, siendo este último también bajo.

4.2.6 Resultados subescala Felicidad y Satisfacción

Cuadro N°23

Cuadro resumen de resultados para nse alto, medio y bajo en subescala Felicidad y satisfacción para pre y post evaluación

| | NSE 1 | | | NSE 2 | | | NSE 3 | | | Prueba T | | |
|-----------|-------|------|-----|-------|------|-----|-------|------|-----|----------|---------|---------|
| | Prom | DS | n | Prom | DS | n | Prom | DS | n | to 1/2 | to 1/3 | to 2/3 |
| Pre eval | 9,65 | 1,82 | 304 | 9,03 | 1,98 | 311 | 8,46 | 2,29 | 322 | 2,86 ** | 5,12 ** | 2,37 ** |
| Post eval | 9,77 | 1,71 | 497 | 8,94 | 2,20 | 430 | 8,52 | 2,32 | 376 | 6,50 ** | 9,24 ** | 2,66 ** |
| to | 1,16 | | | 0,73 | | | 0,43 | | | | | |

En la subescala Felicidad y Satisfacción, que refleja un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir, el nse 3 obtiene los más bajos puntajes, no habiendo diferencia significativa entre la pre y la post evaluación. El nse 2 obtiene los segundos más bajos puntajes, con una tendencia incluso a bajar su puntuación en la post evaluación, y con una significativa diferencia en su puntaje respecto al nse 1, es decir, el nse 1 no solamente no presenta cambios en sus puntajes promedios entre los momentos 1 y 2, sino que además obtiene los más altos puntajes. El bajo puntaje que obtiene el nse 3 se asocia a infelicidad, autovaloración negativa general, y un fuerte anhelo de ser diferente.

4.3 Resultados por ítems

Cuadro N° 24

Comparación de respuestas en la dirección de la autoestima positiva para escolares de nivel socioeconómico alto, medio y bajo, con indicación de diferencia en puntos porcentuales

La tabla que mostramos a continuación indica el puntaje obtenido por cada nse para cada ítem, con el correspondiente porcentaje de respuestas correctas. Ejemplo de esto sería si leemos el puntaje del ítem 1 para NSE 1:

*El ítem 1 corresponde a la pregunta "mis compañeros se burlan de mí" que se encuentra dentro de la subescala Popularidad. Si el niño responde no, la pregunta tiene 1 punto. De esta manera vemos que 423 niños de NSE alto respondieron **no**, representando el 85,11% del total.*

En el extremo derecho del encabezado que corresponde al ítem, se analizan las diferencias en el porcentaje de cada NSE. Esta diferencia está expresada en puntos porcentuales, por ejemplo: entre el NSE 1 (85.11%) y el NSE 2 (63.72%) hay una diferencia de 21,39 puntos porcentuales. Entre el NSE 1 y 3 la diferencia es aún mas evidente, siendo de 33,78. En el último casillero se coloca la mayor diferencia observada entre los niveles socioeconómicos.

| Item | NSE 1 | | NSE 2 | | NSE 3 | | Diferencia (ptos. porcentuales) | | | |
|------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|---------------------------------|--------|--------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | 1 - 2 | 1 - 3 | 2 - 3 | Mayor Dif |
| 1 | 423 | 85,11% | 274 | 63,72% | 193 | 51,33% | 21,39 | 33,78 | 12,39 | 33,78 |
| 51 | 400 | 80,48% | 277 | 64,42% | 190 | 50,53% | 16,06 | 29,95 | 13,89 | 29,95 |
| 22 | 390 | 78,47% | 209 | 48,60% | 225 | 59,84% | 29,87 | 18,63 | -11,24 | 29,87 |
| 37 | 374 | 75,25% | 262 | 60,93% | 193 | 51,33% | 14,32 | 23,92 | 9,60 | 23,92 |
| 43 | 397 | 79,88% | 246 | 57,21% | 220 | 58,51% | 22,67 | 21,37 | -1,30 | 22,67 |
| 30 | 341 | 68,61% | 225 | 52,33% | 173 | 46,01% | 16,29 | 22,60 | 6,31 | 22,60 |
| 36 | 391 | 78,67% | 264 | 61,40% | 212 | 56,38% | 17,28 | 22,29 | 5,01 | 22,29 |
| 54 | 433 | 87,12% | 318 | 73,95% | 245 | 65,16% | 13,17 | 21,96 | 8,79 | 21,96 |
| 23 | 403 | 81,09% | 255 | 59,30% | 226 | 60,11% | 21,78 | 20,98 | -0,80 | 21,78 |
| 28 | 410 | 82,49% | 265 | 61,63% | 245 | 65,16% | 20,87 | 17,34 | -3,53 | 20,87 |
| 27 | 398 | 80,08% | 291 | 67,67% | 230 | 61,17% | 12,41 | 18,91 | 6,50 | 18,91 |
| 68 | 94 | 18,91% | 105 | 24,42% | 141 | 37,50% | -5,51 | -18,59 | -13,08 | 18,59 |
| 63 | 424 | 85,31% | 320 | 74,42% | 255 | 67,82% | 10,89 | 17,49 | 6,60 | 17,49 |
| 5 | 461 | 92,76% | 342 | 79,53% | 287 | 76,33% | 13,22 | 16,43 | 3,21 | 16,43 |
| 57 | 419 | 84,31% | 338 | 78,60% | 258 | 68,62% | 5,70 | 15,69 | 9,99 | 15,69 |
| 49 | 311 | 62,58% | 253 | 58,84% | 280 | 74,47% | 3,74 | -11,89 | -15,63 | 15,63 |
| 19 | 426 | 85,71% | 331 | 76,98% | 264 | 70,21% | 8,74 | 15,50 | 6,76 | 15,50 |
| 67 | 335 | 67,40% | 246 | 57,21% | 198 | 52,66% | 10,20 | 14,74 | 4,55 | 14,74 |
| 53 | 440 | 88,53% | 340 | 79,07% | 278 | 73,94% | 9,46 | 14,60 | 5,13 | 14,60 |
| 21 | 437 | 87,93% | 357 | 83,02% | 276 | 73,40% | 4,90 | 14,52 | 9,62 | 14,52 |
| 10 | 437 | 87,93% | 355 | 82,56% | 278 | 73,94% | 5,37 | 13,99 | 8,62 | 13,99 |
| 6 | 328 | 66,00% | 224 | 52,09% | 217 | 57,71% | 13,90 | 8,28 | -5,62 | 13,90 |
| 32 | 370 | 74,45% | 277 | 64,42% | 230 | 61,17% | 10,03 | 13,28 | 3,25 | 13,28 |
| 4 | 451 | 90,74% | 366 | 85,12% | 292 | 77,66% | 5,63 | 13,08 | 7,46 | 13,08 |
| 66 | 469 | 94,37% | 375 | 87,21% | 307 | 81,65% | 7,16 | 12,72 | 5,56 | 12,72 |
| 61 | 293 | 58,95% | 199 | 46,28% | 195 | 51,86% | 12,67 | 7,09 | -5,58 | 12,67 |
| 48 | 443 | 89,13% | 356 | 82,79% | 288 | 76,60% | 6,34 | 12,54 | 6,19 | 12,54 |
| 47 | 419 | 84,31% | 310 | 72,09% | 278 | 73,94% | 12,21 | 10,37 | -1,84 | 12,21 |
| 60 | 424 | 85,31% | 324 | 75,35% | 275 | 73,14% | 9,96 | 12,17 | 2,21 | 12,17 |
| 65 | 422 | 84,91% | 324 | 75,35% | 274 | 72,87% | 9,56 | 12,04 | 2,48 | 12,04 |
| 9 | 429 | 86,32% | 349 | 81,16% | 281 | 74,73% | 5,16 | 11,58 | 6,43 | 11,58 |
| 34 | 435 | 87,53% | 351 | 81,63% | 286 | 76,06% | 5,90 | 11,46 | 5,56 | 11,46 |
| 52 | 462 | 92,96% | 372 | 86,51% | 307 | 81,65% | 6,45 | 11,31 | 4,86 | 11,31 |
| 58 | 384 | 77,26% | 301 | 70,00% | 249 | 66,22% | 7,26 | 11,04 | 3,78 | 11,04 |
| 25 | 377 | 75,86% | 306 | 71,16% | 244 | 64,89% | 4,69 | 10,96 | 6,27 | 10,96 |
| 59 | 454 | 91,35% | 391 | 90,93% | 304 | 80,85% | 0,42 | 10,50 | 10,08 | 10,50 |
| 42 | 469 | 94,37% | 361 | 83,95% | 316 | 84,04% | 10,41 | 10,32 | -0,09 | 10,41 |
| 18 | 340 | 68,41% | 250 | 58,14% | 225 | 59,84% | 10,27 | 8,57 | -1,70 | 10,27 |
| 50 | 423 | 85,11% | 342 | 79,53% | 282 | 75,00% | 5,58 | 10,11 | 4,53 | 10,11 |
| 29 | 411 | 82,70% | 339 | 78,84% | 273 | 72,61% | 3,86 | 10,09 | 6,23 | 10,09 |
| 55 | 406 | 81,69% | 309 | 71,86% | 277 | 73,67% | 9,83 | 8,02 | -1,81 | 9,83 |
| 2 | 482 | 96,98% | 382 | 88,84% | 328 | 87,23% | 8,14 | 9,75 | 1,60 | 9,75 |
| 11 | 380 | 76,46% | 299 | 69,53% | 251 | 66,76% | 6,92 | 9,70 | 2,78 | 9,70 |
| 26 | 293 | 58,95% | 295 | 68,60% | 253 | 67,29% | -9,65 | -8,33 | 1,32 | 9,65 |
| 24 | 265 | 53,32% | 199 | 46,28% | 165 | 43,88% | 7,04 | 9,44 | 2,40 | 9,44 |
| 31 | 407 | 81,89% | 312 | 72,56% | 277 | 73,67% | 9,33 | 8,22 | -1,11 | 9,33 |
| 46 | 479 | 96,38% | 390 | 90,70% | 328 | 87,23% | 5,68 | 9,14 | 3,46 | 9,14 |
| 13 | 309 | 62,17% | 260 | 60,47% | 201 | 53,46% | 1,71 | 8,72 | 7,01 | 8,72 |
| 7 | 438 | 88,13% | 342 | 79,53% | 307 | 81,65% | 8,59 | 6,48 | -2,11 | 8,59 |
| 14 | 421 | 84,71% | 351 | 81,63% | 287 | 76,33% | 3,08 | 8,38 | 5,30 | 8,38 |
| 3 | 336 | 67,61% | 281 | 65,35% | 223 | 59,31% | 2,26 | 8,30 | 6,04 | 8,30 |
| 41 | 358 | 72,03% | 299 | 69,53% | 240 | 63,83% | 2,50 | 8,20 | 5,71 | 8,20 |
| 56 | 451 | 90,74% | 355 | 82,56% | 320 | 85,11% | 8,19 | 5,64 | -2,55 | 8,19 |
| 64 | 467 | 93,96% | 391 | 90,93% | 324 | 86,17% | 3,03 | 7,79 | 4,76 | 7,79 |
| 62 | 408 | 82,09% | 338 | 78,60% | 280 | 74,47% | 3,49 | 7,62 | 4,14 | 7,62 |
| 44 | 483 | 97,18% | 408 | 94,88% | 337 | 89,63% | 2,30 | 7,56 | 5,26 | 7,56 |
| 8 | 183 | 36,82% | 126 | 29,30% | 114 | 30,32% | 7,52 | 6,50 | -1,02 | 7,52 |
| 20 | 309 | 62,17% | 256 | 59,53% | 207 | 55,05% | 2,64 | 7,12 | 4,48 | 7,12 |
| 33 | 463 | 93,16% | 387 | 90,00% | 324 | 86,17% | 3,16 | 6,99 | 3,83 | 6,99 |
| 16 | 421 | 84,71% | 371 | 86,28% | 299 | 79,52% | -1,57 | 5,19 | 6,76 | 6,76 |
| 45 | 477 | 95,98% | 388 | 90,23% | 336 | 89,36% | 5,74 | 6,61 | 0,87 | 6,61 |
| 35 | 468 | 94,16% | 377 | 87,67% | 333 | 88,56% | 6,49 | 5,60 | -0,89 | 6,49 |
| 17 | 446 | 89,74% | 381 | 88,60% | 315 | 83,78% | 1,13 | 5,96 | 4,83 | 5,96 |
| 38 | 425 | 85,51% | 343 | 79,77% | 305 | 81,12% | 5,75 | 4,40 | -1,35 | 5,75 |
| 12 | 371 | 74,65% | 308 | 71,63% | 260 | 69,15% | 3,02 | 5,50 | 2,48 | 5,50 |
| 70 | 488 | 98,19% | 409 | 95,12% | 350 | 93,09% | 3,07 | 5,10 | 2,03 | 5,10 |
| 15 | 376 | 75,65% | 314 | 73,02% | 266 | 70,74% | 2,63 | 4,91 | 2,28 | 4,91 |
| 40 | 361 | 72,64% | 331 | 76,98% | 277 | 73,67% | -4,34 | -1,03 | 3,31 | 4,34 |
| 69 | 412 | 82,90% | 351 | 81,63% | 301 | 80,05% | 1,27 | 2,84 | 1,57 | 2,84 |
| 39 | 440 | 88,53% | 389 | 90,47% | 343 | 91,22% | -1,93 | -2,69 | -0,76 | 2,69 |

Ordenada por pregunta

| Item | NSE 1 | | NSE 2 | | NSE 3 | | Diferencia (ptos porcentuales) | | | |
|------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------------------------------|--------|--------|-----------|
| | N | % | N | % | N | % | 1 - 2 | 1 - 3 | 2 - 3 | Mayor Dif |
| 1 | 423 | 85,11% | 274 | 63,72% | 193 | 51,33% | 21,39 | 33,78 | 12,39 | 33,78 |
| 2 | 482 | 96,98% | 382 | 88,84% | 328 | 87,23% | 8,14 | 9,75 | 1,60 | 9,75 |
| 3 | 336 | 67,61% | 281 | 65,35% | 223 | 59,31% | 2,26 | 8,30 | 6,04 | 8,30 |
| 4 | 451 | 90,74% | 366 | 85,12% | 292 | 77,66% | 5,63 | 13,08 | 7,46 | 13,08 |
| 5 | 461 | 92,76% | 342 | 79,53% | 287 | 76,33% | 13,22 | 16,43 | 3,21 | 16,43 |
| 6 | 328 | 66,00% | 224 | 52,09% | 217 | 57,71% | 13,90 | 8,28 | -5,62 | 13,90 |
| 7 | 438 | 88,13% | 342 | 79,53% | 307 | 81,65% | 8,59 | 6,48 | -2,11 | 8,59 |
| 8 | 183 | 36,82% | 126 | 29,30% | 114 | 30,32% | 7,52 | 6,50 | -1,02 | 7,52 |
| 9 | 429 | 86,32% | 349 | 81,16% | 281 | 74,73% | 5,16 | 11,58 | 6,43 | 11,58 |
| 10 | 437 | 87,93% | 355 | 82,56% | 278 | 73,94% | 5,37 | 13,99 | 8,62 | 13,99 |
| 11 | 380 | 76,46% | 299 | 69,53% | 251 | 66,76% | 6,92 | 9,70 | 2,78 | 9,70 |
| 12 | 371 | 74,65% | 308 | 71,63% | 260 | 69,15% | 3,02 | 5,50 | 2,48 | 5,50 |
| 13 | 309 | 62,17% | 260 | 60,47% | 201 | 53,46% | 1,71 | 8,72 | 7,01 | 8,72 |
| 14 | 421 | 84,71% | 351 | 81,63% | 287 | 76,33% | 3,08 | 8,38 | 5,30 | 8,38 |
| 15 | 376 | 75,65% | 314 | 73,02% | 266 | 70,74% | 2,63 | 4,91 | 2,28 | 4,91 |
| 16 | 421 | 84,71% | 371 | 86,28% | 299 | 79,52% | -1,57 | 5,19 | 6,76 | 6,76 |
| 17 | 446 | 89,74% | 381 | 88,60% | 315 | 83,78% | 1,13 | 5,96 | 4,83 | 5,96 |
| 18 | 340 | 68,41% | 250 | 58,14% | 225 | 59,84% | 10,27 | 8,57 | -1,70 | 10,27 |
| 19 | 426 | 85,71% | 331 | 76,98% | 264 | 70,21% | 8,74 | 15,50 | 6,76 | 15,50 |
| 20 | 309 | 62,17% | 256 | 59,53% | 207 | 55,05% | 2,64 | 7,12 | 4,48 | 7,12 |
| 21 | 437 | 87,93% | 357 | 83,02% | 276 | 73,40% | 4,90 | 14,52 | 9,62 | 14,52 |
| 22 | 390 | 78,47% | 209 | 48,60% | 225 | 59,84% | 29,87 | 18,63 | -11,24 | 29,87 |
| 23 | 403 | 81,09% | 255 | 59,30% | 226 | 60,11% | 21,78 | 20,98 | -0,80 | 21,78 |
| 24 | 265 | 53,32% | 199 | 46,28% | 165 | 43,88% | 7,04 | 9,44 | 2,40 | 9,44 |
| 25 | 377 | 75,86% | 306 | 71,16% | 244 | 64,89% | 4,69 | 10,96 | 6,27 | 10,96 |
| 26 | 293 | 58,95% | 295 | 68,60% | 253 | 67,29% | -9,65 | -8,33 | 1,32 | 9,65 |
| 27 | 398 | 80,08% | 291 | 67,67% | 230 | 61,17% | 12,41 | 18,91 | 6,50 | 18,91 |
| 28 | 410 | 82,49% | 265 | 61,63% | 245 | 65,16% | 20,87 | 17,34 | -3,53 | 20,87 |
| 29 | 411 | 82,70% | 339 | 78,84% | 273 | 72,61% | 3,86 | 10,09 | 6,23 | 10,09 |
| 30 | 341 | 68,61% | 225 | 52,33% | 173 | 46,01% | 16,29 | 22,60 | 6,31 | 22,60 |
| 31 | 407 | 81,89% | 312 | 72,56% | 277 | 73,67% | 9,33 | 8,22 | -1,11 | 9,33 |
| 32 | 370 | 74,45% | 277 | 64,42% | 230 | 61,17% | 10,03 | 13,28 | 3,25 | 13,28 |
| 33 | 463 | 93,16% | 387 | 90,00% | 324 | 86,17% | 3,16 | 6,99 | 3,83 | 6,99 |
| 34 | 435 | 87,53% | 351 | 81,63% | 286 | 76,06% | 5,90 | 11,46 | 5,56 | 11,46 |
| 35 | 468 | 94,16% | 377 | 87,67% | 333 | 88,56% | 6,49 | 5,60 | -0,89 | 6,49 |
| 36 | 391 | 78,67% | 264 | 61,40% | 212 | 56,38% | 17,28 | 22,29 | 5,01 | 22,29 |
| 37 | 374 | 75,25% | 262 | 60,93% | 193 | 51,33% | 14,32 | 23,92 | 9,60 | 23,92 |
| 38 | 425 | 85,51% | 343 | 79,77% | 305 | 81,12% | 5,75 | 4,40 | -1,35 | 5,75 |
| 39 | 440 | 88,53% | 389 | 90,47% | 343 | 91,22% | -1,93 | -2,69 | -0,76 | 2,69 |
| 40 | 361 | 72,64% | 331 | 76,98% | 277 | 73,67% | -4,34 | -1,03 | 3,31 | 4,34 |
| 41 | 358 | 72,03% | 299 | 69,53% | 240 | 63,83% | 2,50 | 8,20 | 5,71 | 8,20 |
| 42 | 469 | 94,37% | 361 | 83,95% | 316 | 84,04% | 10,41 | 10,32 | -0,09 | 10,41 |
| 43 | 397 | 79,88% | 246 | 57,21% | 220 | 58,51% | 22,67 | 21,37 | -1,30 | 22,67 |
| 44 | 483 | 97,18% | 408 | 94,88% | 337 | 89,63% | 2,30 | 7,56 | 5,26 | 7,56 |
| 45 | 477 | 95,98% | 388 | 90,23% | 336 | 89,36% | 5,74 | 6,61 | 0,87 | 6,61 |
| 46 | 479 | 96,38% | 390 | 90,70% | 328 | 87,23% | 5,68 | 9,14 | 3,46 | 9,14 |
| 47 | 419 | 84,31% | 310 | 72,09% | 278 | 73,94% | 12,21 | 10,37 | -1,84 | 12,21 |
| 48 | 443 | 89,13% | 356 | 82,79% | 288 | 76,60% | 6,34 | 12,54 | 6,19 | 12,54 |
| 49 | 311 | 62,58% | 253 | 58,84% | 280 | 74,47% | 3,74 | -11,89 | -15,63 | 15,63 |
| 50 | 423 | 85,11% | 342 | 79,53% | 282 | 75,00% | 5,58 | 10,11 | 4,53 | 10,11 |
| 51 | 400 | 80,48% | 277 | 64,42% | 190 | 50,53% | 16,06 | 29,95 | 13,89 | 29,95 |
| 52 | 462 | 92,96% | 372 | 86,51% | 307 | 81,65% | 6,45 | 11,31 | 4,86 | 11,31 |
| 53 | 440 | 88,53% | 340 | 79,07% | 278 | 73,94% | 9,46 | 14,60 | 5,13 | 14,60 |
| 54 | 433 | 87,12% | 318 | 73,95% | 245 | 65,16% | 13,17 | 21,96 | 8,79 | 21,96 |
| 55 | 406 | 81,69% | 309 | 71,86% | 277 | 73,67% | 9,83 | 8,02 | -1,81 | 9,83 |
| 56 | 451 | 90,74% | 355 | 82,56% | 320 | 85,11% | 8,19 | 5,64 | -2,55 | 8,19 |
| 57 | 419 | 84,31% | 338 | 78,60% | 258 | 68,62% | 5,70 | 15,69 | 9,99 | 15,69 |
| 58 | 384 | 77,26% | 301 | 70,00% | 249 | 66,22% | 7,26 | 11,04 | 3,78 | 11,04 |
| 59 | 454 | 91,35% | 391 | 90,93% | 304 | 80,85% | 0,42 | 10,50 | 10,08 | 10,50 |
| 60 | 424 | 85,31% | 324 | 75,35% | 275 | 73,14% | 9,96 | 12,17 | 2,21 | 12,17 |
| 61 | 293 | 58,95% | 199 | 46,28% | 195 | 51,86% | 12,67 | 7,09 | -5,58 | 12,67 |
| 62 | 408 | 82,09% | 338 | 78,60% | 280 | 74,47% | 3,49 | 7,62 | 4,14 | 7,62 |
| 63 | 424 | 85,31% | 320 | 74,42% | 255 | 67,82% | 10,89 | 17,49 | 6,60 | 17,49 |
| 64 | 467 | 93,96% | 391 | 90,93% | 324 | 86,17% | 3,03 | 7,79 | 4,76 | 7,79 |
| 65 | 422 | 84,91% | 324 | 75,35% | 274 | 72,87% | 9,56 | 12,04 | 2,48 | 12,04 |
| 66 | 469 | 94,37% | 375 | 87,21% | 307 | 81,65% | 7,16 | 12,72 | 5,56 | 12,72 |
| 67 | 335 | 67,40% | 246 | 57,21% | 198 | 52,66% | 10,20 | 14,74 | 4,55 | 14,74 |
| 68 | 94 | 18,91% | 105 | 24,42% | 141 | 37,50% | -5,51 | -18,59 | -13,08 | 18,59 |

En esta tabla, ordenada por la mayor diferencia observada en cada pregunta entre los distintos niveles socioeconómicos, podemos referirnos a las diez preguntas con mayor diferencia.

En el ítem 1, como ya se mencionara, existe la mayor diferencia, que en este caso es entre el nse1 y nse3, es decir, la mitad de los niños de nivel socioeconómico bajo sienten que sus compañeros se burlan de ellos, en comparación con los niños de nivel socioeconómico alto, que sólo en un 15% se siente rechazado por el curso.

A continuación podemos observar las diferencias de nivel socioeconómico del ítem 51 (*los demás niños me molestan*), que también corresponde a la subescala Popularidad, en donde la mitad de los niños de nse bajo refieren que son molestados por los demás niños, en circunstancia que el grupo de nse alto refiere esta situación en menos de un 20%, y el medio en cerca del 35%.

En el ítem 22 (*siempre termino mis tareas*), que pertenece a la subescala Status Intelectual y Escolar, y como antes se mencionara, es un indicador de la autovaloración del desempeño escolar, y las dificultades en el proceso de aprendizaje, observamos que el nse 3 responde en cerca de un 40% que no terminan sus tareas, en comparación con el grupo del nse 1 que responde lo mismo en cerca de 22%.

En el ítem 37 (*me gustaría ser diferente*), que pertenece a dos subescalas (Ansiedad , y Felicidad y Satisfacción), cerca del 50% de los niños de nse 3 responde afirmativamente. Esto reflejaría una autovaloración negativa general, y un fuerte anhelo de ser diferente. Si comparamos este puntaje con el obtenido en el nse alto, la diferencia es abismante, puesto que en este grupo, responde afirmativamente sólo un porcentaje cercano al 25%.

En el ítem 43 (*mis compañeros piensan que tengo buenas ideas*) que corresponde a dos subescalas (Status Intelectual y Escolar, y Apariencia y Atributos

Físicos), más del 40% responde negativamente, en comparación con el grupo de nse 1, en donde sólo un 20% responde de manera negativa.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados muestran diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. Es decir se mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo observada en la preevaluación (ver cuadro nº 4, p.68).

La primera y mas evidente conclusión de nuestro trabajo es que hay diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. Es decir se mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo observada en la preevaluación (ver cuadro nº 4, p 68).

Si se comparan los puntajes totales promedio en la pre y post evaluación, se ve que antes los niños del nivel socioeconómico alto (grupo 1) casi no tenían puntajes bajos. Es decir no se daba prácticamente el caso de niños con baja autoestima en ese nivel. Curiosamente en la post evaluación, si bien los niños con mejor puntaje en la escala de autoestima siguen siendo los del nivel alto, y los con peor los del nivel bajo, aparecen ahora casos en el grupo 1 con baja autoestima.

El análisis de los resultados en las diferentes subescalas, muestra que en la post evaluación en el grupo 1 (nsealto) hubo una disminución en los puntajes obtenidos en la sub **escala Ansiedad y Popularidad**, y un aumento en las subescalas **Conducta, y Apariencia Física y Estatus Intelectual y Escolar**. Es decir, en ese nivel, hay mas niños que tienen la percepción de ser poco queridos y aceptados por sus pares, como también mayor cantidad de niños que admiten o niegan tener conductas problemáticas (ver tabla 18 sub escala conducta p.78).

En el grupo 1, a su vez mejora significativamnete la subescala **"Estatus Intelectual y Escolar"**, (relación con la autopercepción del niño respecto de su desempeño en las tareas escolares), respecto a la pre evaluación o momento 1.

Respecto al nivel socioeconómico medio, (grupo 2), no hay una diferencia significativa de los puntajes en la pre y post evaluación. Sin embargo al analizar los resultados pre y post evaluación por subescalas, se observa : en el año 2003 han disminuido los puntajes en las subescalas "**Estatus Intelectual y Escolar**" y "**Popularidad**" (ver tablas 19 y 22, p.79 y 82). Esto implica que existe un porcentaje importante y significativo de niños de clase media que tienen una autovaloración negativa respecto a su desempeño escolar, lo que estaría dando cuenta de dificultades en el proceso de aprendizaje. A su vez, al igual que el grupo 1 (nse alto), un porcentaje significativo de niños pertenecientes al grupo 2 puntuó bajo en "**Popularidad**". Dicho resultado refleja que el niño no se siente o no es capaz de hacer amigos, o bien no es aceptado por su grupo de pares. Es decir, a nivel general, se estarían apreciando cambios en la manera de relacionarse.

Con respecto al nivel socioeconómico bajo (grupo 3), la tendencia se mantiene respecto a la primera evaluación, es decir, es el grupo que obtiene puntajes más bajo en la escala total, lo cual muestra una clara correlación entre autoconcepto y nivel socioeconómico. Este resultado no sólo coincide con la evaluación de 1992, sino que también con el estudio cualitativo exploratorio realizado por Paz Ciudadana en los centros educacionales de Cerro Navia ,("La Resolución Pacífica de Conflictos y Mediación Escolar", 2000)

Hay dos subescalas que reflejaron de manera significativa la diferencia del sentir entre los niños de cada nivel socioeconómico: **Popularidad** (*subescala V*), y **Felicidad y Satisfacción** (*subescala VI*). Un bajo puntaje en esta última se asocia a infelicidad, autovaloración negativa general, y un fuerte anhelo de ser diferente. Incluso los niños que puntúan bajo en esta escala, pueden estar pidiendo ayuda. Respecto a la subescala Popularidad, ya antes se mencionó que es un indicador de la forma en que el niño se siente o no capaz de hacer amigos, y si es o no elegido para participar en juegos, es decir, si es aceptado o no por su grupo de pares. Vale decir, dependiendo

de su nivel socioeconómico, el niño es más o menos feliz, y se siente más o menos aceptado por sus pares y en su medio en general.

En general, en el grupo tres (nse bajo), los resultados de la evaluación 2003 respecto a la de 1992 nos muestran que, al igual que el grupo dos, se mantienen más o menos constantes sus puntajes promedios en las subescalas, excepto en la de **"Conducta"**, que aumenta, y **"Popularidad"** que disminuye. Sin embargo, todos los puntajes que se obtienen en las diferentes subescalas son significativamente diferentes a las de nse alto. Los resultados que obtuvieron en la subescala **"Felicidad y Satisfacción"** son una clara muestra de esto, ya que este grupo obtiene los más bajos puntajes sin cambios respecto a la evaluación de 1992. Cabe destacar que el puntaje que obtuvieron en la subescala **"Estatus Intelectual y escolar"** se mantuvo constante respecto a 1992, siendo más bajo en comparación con los otros niveles socioeconómicos.

Analizando los resultados, se concluye que no hubo diferencias significativas entre el puntaje total de la prueba de autoestima, en ningún nivel socioeconómico. Los promedios de autoestima obtenidos en 2003 respecto de 1992 se mantienen, lo cual nos permite aceptar la hipótesis nula.

6. DISCUSIÓN

En lo que respecta a los resultados obtenidos por subescala, ¿cómo podrían interpretarse estos resultados?, ¿qué puede estar pasando?, ¿serán cambios a nivel de la estructura familiar, o es la sociedad entera que está sufriendo transformaciones en su tejido social?.

Considerando que el autoconcepto depende de variables tanto internas como externas, y que en estos diez últimos años ha habido grandes cambios en el entorno político, social y cultural, es válido preguntar a la luz de los resultados obtenidos, qué podrían estos estar reflejando, tomando esta variable como dependiente de los factores mencionados.

Si el autoconcepto cruza las variables político, social y cultural, al existir una relación de dependencia entre rendimiento escolar y autoconcepto, entre nivel socio económico y autoconcepto y entre funcionamiento familiar y autoconcepto, es necesario analizar los resultados con más detalle en cada subescala, puesto que cada una de ellas apunta ya sea a los factores internos o externos que determinan la personalidad del individuo.

Si se comparan los puntajes totales promedio en la pre y post evaluación, se ve que antes los niños del nivel socioeconómico alto (grupo 1) casi no tenían puntajes bajos. Es decir no se daba prácticamente el caso de niños con baja autoestima en ese nivel. Curiosamente en la post evaluación, si bien los niños con mejor puntaje en la escala de autoestima siguen siendo los del nivel alto, y los con peor los del nivel bajo, aparecen ahora casos en el grupo 1 con baja autoestima.

Pensamos que este resultado puede interpretarse de dos maneras:

1. El que aparezcan mayor número de niños de nivel socio económico alto con baja autoestima no sería tan sorprendente, puesto que el autoconcepto no sólo

depende de factores externos, a pesar del peso que estos tienen, sino que también existen variables propias al sujeto, como es el poseer una organización mas débil de la personalidad (Kernberg, pag.29) que muchas veces tiene mas ingerencia que los factores protectores, como son el nivel socio económico, la familia y el colegio.

2. Tal como ya mencionáramos respecto a las características de la postmodernidad, en el sentido que ha traído cambios socio culturales evidentes, como son el excesivo individualismo y competitividad de nuestra sociedad actual (ver pag.42), dicho cambio podría afectar a ciertos niños que no logran ajustarse a tales exigencias de nuestros tiempos.

Este último punto también se puede relacionar con el análisis de los resultados en otras de las subescalas del grupo 1 (nse alto), en donde hubo una disminución en los puntajes obtenidos en la sub escala "**Ansiedad**" y "**Popularidad**". Es decir, si pensamos que la subescala "**Ansiedad**" está compuesta por ítems que comprenden una variedad de emociones específicas como son la timidez, el miedo y el nerviosismo, y que la subescala "**Popularidad**" tiene que ver con la percepción de ser poco queridos y aceptados por sus pares, nuevamente es posible relacionar estos resultados con lo expuesto respecto a las características la postmodernidad, en donde hay poca cabida para el más "débil" y si un fuerte reconocimiento hacia aquél que se ajusta mejor a un medio individualista y poco solidario.

Otro punto que nos llama la atención en el grupo 1 (nivel alto) es que los puntajes obtenidos en las subescalas de "**Conducta**", "**Apariencia Física**" y "**Estatus Intelectual y Escolar**" son mas altos en el 2003 en comparación con 1993.

Según los autores de la escala original, un puntaje alto en la subescala **Conducta** es difícil de interpretar, ya que puede estar indicando tanto ausencia real de problemas como un deliberado intento por negarlos. Resulta curioso que los niños consideren que se están portando mejor en circunstancias que las quejas por parte de los profesores respecto a la dimensión disciplina son generales en los tres grupos

socioeconómicos (Fundación Paz Ciudadana 2000), y las conductas desviadas, como alcoholismo, drogadicción, delincuencia, han aumentado en los últimos años de manera significativa sobre todo en los niveles alto y bajo (M. Llana, E. Escudero 2002; Fundación Paz Ciudadana 2003). Incluso en el estudio "Alumnos y Profesores: Radiografía de un desencuentro", realizado por el departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en que se hace un diagnóstico a partir de tres colegios de la Región Metropolitana con antecedentes de violencia -ubicados en Santiago Centro, Puente Alto y Las Condes- se muestra cómo los profesores no podían hacer sus clases por la presencia de ruidos exagerados, indiferencia o actitudes provocativas, aparte del consumo de drogas en los recreos y el porte de armas como cortaplumas.

¿Será acaso que bajaron las exigencias en disciplina, o que la sociedad chilena estaría en una crisis respecto a las normas, es decir una suerte de anomia? . Para responder a esta interrogante a la luz de los resultados obtenidos, pensamos que no se puede caer en explicaciones reduccionistas y adultocéntricas en donde se responsabiliza a la víctima en vez de contemplar la situación de los niños como un resultado de los cambios sociales y culturales sufridos por el mundo adulto. En la obra Historia Contemporánea de Chile de G. Salazar y J. Pinto(2002), se analiza la niñez y juventud contemplando conjuntamente tanto la etapa del desarrollo, que sería una dimensión psicológica, con la dimensión histórica y sociológica. Los autores plantean que más que percibir la situación real de los niños y adultos, los conceptos adultos sobre las nuevas generaciones reflejan el estado de la conciencia histórica de los adultos respecto a cómo va la marcha de "su" mundo. Cuando los niños y jóvenes son victimizados por la marcha inadecuada del mundo gobernado por adultos, éstos, normalmente, no asumen la conducta "histórica" de esas víctimas como una reacción ante los errores perpetrados por el gobierno adulto de ese mundo, sino como una amenaza que emana de la naturaleza propia de la nueva generación.

Por otra parte, es fundamental no pasar por alto la etapa evolutiva en lo que respecta el desarrollo moral del escolar y del adolescente temprano. En la etapa

escolar los sentimientos de vergüenza-culpa, ansiedad-remordimiento, son el reflejo de una incipiente conciencia moral que regulará la conducta, por lo cual si el medio es poco claro en lo referente a sus mensajes, o bien, si no logra acoplarse con los códigos que tiene este niño de esta nueva generación para relacionarse, el resultado en materia de comportamiento será a lo menos impredecible e inesperado. Los códigos que maneja el niño en esta época tecnologizada en relación a lo que se considera agresivo, ofensivo o pacífico, forzosamente deberían ser diferentes a los de antaño, en donde no existía un “sobre uso” del sentido de la vista y una sub utilización del sentido auditivo (p/ej. palabra escrita)

Por último, respecto a este punto es necesario señalar que dicha subescala de **“Conducta”**, no sólo aumenta en el nivel 1(grupo alto), sino que también en el grupo socio económico bajo. Para interpretar este fenómeno, se hace necesario considerar ciertos hechos como son: 1) la posibilidad que la muestra evaluada, a pesar de tener un tamaño muestral considerable, no incluya a aquellos niños que presenten conductas más desviadas, y sólo hayan respondido la prueba los menos problemáticos. 2) Lo señalado por el último informe del Instituto Nacional de la Juventud, sobre Transformaciones Culturales e Identidad Juvenil en Chile (2003), el cual establece que para implementar cualquier política pública en la juventud, esta debe contener una política de reconocimiento de la diversidad de las formas de representación y referencias de las subculturas juveniles.

A pesar que el Informe es sobre la identidad Juvenil, sirve en este caso como dato ya que en el nivel socioeconómico bajo la edad promedio de los escolares sobrepasa largamente los 12 años, especialmente debido a las altas tasas de repitencia.

Este Informe señala que los cambios que experimenta nuestro país han aumentado la incertidumbre, no sólo respecto del devenir de la sociedad en su conjunto, sino también sobre el conocimiento que actualmente disponemos en nuestra población. Además señala que el tema de los jóvenes no es una excepción a esta

interrogante, por el contrario más bien constituye su ejemplo paradigmático, y que una de las características de la condición juvenil es su participación en los procesos de cambio social. Esta vinculación se ha asociado en la historia a diversas imágenes de los jóvenes: idealista, rebelde, luchador social, revolucionario e icono del futuro. Según el informe, en la actualidad, sin embargo, estas figuras de lo juvenil estarían debilitadas en el imaginario colectivo. La relativa ausencia de visibilidad de las nuevas formas de expresión de lo juvenil se estaría articulando con una imagen socialmente preocupante e inquietante, la del **joven-problema**. El mayor extrañamiento de la juventud de la esfera pública y la percepción de su menor involucramiento en lo social contribuyen a la conformación de representaciones amenazantes que estructuran la imagen de los jóvenes en la tríada temática de mayor preocupación para la población: delincuencia, adicciones y violencia. (Instituto Nacional de la Juventud en su informe nº 9 en conjunto con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, (Transformaciones Culturales e Identidad Juvenil, 2003).

Considerando todo esto, cabe cuestionarse cual es realmente el problema, ¿será el comportamiento de los niños solamente?, o también el desconocimiento que se tiene en esta época del mundo de estos niños?. Algo de esto han mencionado Salazar y Pinto (2002) cuando señalan que es el adulto, sin darse cuenta, el cual le estaría entregando a las nuevas generaciones pautas de comportamiento que finalmente no se ajustan a lo que nuestra cultura acepta y aprueba.

En lo que respecta a la subescala "**Estatus Intelectual y Escolar**", observamos que aumenta el puntaje en el grupo 1 (nivel alto) respecto a la evaluación de 1992, lo cual ratifica lo ya conocido por la opinión pública a través de los medios de comunicación en relación a los puntajes superiores que obtienen los niños provenientes de la educación privada versus pública, a excepción del Instituto Nacional. (SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Respecto a esta subescala (**Estatus Intelectual y Escolar**), dado lo polémico y discutido del tema, es interesante realizar un análisis algo más detallado. Vemos que

sólo el grupo 1 aumenta su puntaje respecto al momento 1 (1992), el grupo 2 (nivel socio económico medio) baja, y el 3 (nivel socioeconómico bajo) mantiene sus puntajes, los cuales son los mas bajos de los tres grupos.

¿Qué nos podrían estar indicando estos resultados que ya no sabemos?, ¿porqué los alumnos de nivel alto se sienten más competentes para los desafíos escolares que los otros dos grupos? ¿Es efectivamente un problema de educación privada versus educación pública? O es el ambiente en general que favorece un mejor desarrollo de las habilidades del niño. Las diferencias entre desempeño escolar en los distintos grupos socio económicos ya aparecían de manifiesto en los resultados de las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), a favor del grupo uno (Rev. de Educación 2001,nº290). Cabe señalar que el bajo puntaje obtenido por el grupo 2 y 3 también se correlacionan con los obtenidos por el SIMCE ya que los resultados generales muestran que desde 1996, fecha en que comienza a aplicarse la prueba, no ha habido cambios sustanciales (Ministerio de Educ.2004).

Como sea, este punto es particularmente crítico, dado la relación de interdependencia que existe entre la variable autoconcepto y desempeño escolar. Es por ello que son tan importantes estudios que se enfoquen a dilucidar la manera de contrarrestar los factores adversos del medio y potenciar los recursos propios del niño, de manera así de interrumpir en lo posible el círculo vicioso y pantanoso compuesto por las variables autoconcepto-rendimiento escolar-sistema educacional. Uno de estos estudios que ya lo mencionáramos anteriormente, es el realizado por los autores F. Fuentes Pérez, F. y Trufello,(pag 47) en que muestran cómo las escuelas de nivel socioeconómico bajo, en donde el modo de hacer docencia, es decir de impartir conocimientos, se caracteriza por un aprendizaje mas participativo versus uno más impuesto, influye favorablemente en la autoestima del niño . Otro estudio muy interesante al respecto al cual nos referimos en el capítulo *“Realidad Chilena y estratificación social”* , y que aún se encuentra en curso, es el que está realizando el grupo PENTA-UC, financiado por Fondecyt (pag.48), en donde se analizan los factores de resiliencia que influyen en el rendimiento académico de niños de bajos recursos pero

con talento, tales como variables familiares. Este estudio mostró como el talento en condiciones de pobreza es un factor determinante en la autoestima del niño, es decir, si este se siente capaz de lograr con éxito los desafíos y exigencias escolares, es mucho más capaz de sortear con éxito aquellos factores comúnmente adversos para todo niño.

A su vez, esta escala "***Estatus Intelectual y Escolar***" (autopercepción del niño respecto a su desempeño en tareas escolares que da cuenta de dificultades de aprendizaje) si bien refleja una superioridad del grupo socio económico alto respecto al medio y bajo, no nos permite hablar de un adecuado sistema de enseñanza escolar a nivel nacional. Esto lo decimos no solo por las pruebas SIMCE, sino que también por los resultados que se han obtenido cuando se compara a nuestro país con otras naciones. El caso paradigmático lo hemos visto en los resultados del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (Timms) realizado entre 1998 y 1999, ubicándose Chile en el lugar 35 (Rev. Educ.2002 n°292). Nuestro país fue el único de latinoamerica dentro de las 37 naciones evaluadas que participó. A finales del 2000 Chile conoció estos resultados, los cuales llevaron a modificar el currículo en ambas asignaturas. A pesar de ello Chile nuevamente obtuvo el 2004 uno de los peores resultados en comparación al resto de los países evaluados.

Respecto a este punto, también está el estudio realizado por los Profesores Jesús Redondo y Carlos Descouvières, junto a la estadística Karina Rojas (2004), quienes analizaron los resultados de las pruebas Simce y la PAA entre 1990 y 2001. Los autores concluyeron que la educación pública es igual de eficiente que la privada e incluso, ha experimentado una mejoría en los últimos años. Esta afirmación se hace sobre la base de "neutralizar" la influencia que sobre el rendimiento de los estudiantes tiene una serie de condiciones de partida, tales como el nivel educativo de los padres y la inversión mensual que se hace en cada niño. Si se neutraliza dicha influencia, resulta que en la eficiencia promedio no hay diferencia entre los colegios particulares pagados, particulares subvencionados y municipales. Es decir, los resultados de los niños dependen, por supuesto, de muchas variables, pero mayoritariamente en el

sistema educativo chileno, no dependerían según los autores de ser un colegio particular, subvencionado o municipal.

Tomando esto en consideración, vemos que el bajo puntaje en la escala de **“Estatus Intelectual y Escolar”** que obtiene el grupo socio económico medio y bajo si bien es concordante y consistente con los resultados que se obtienen en las evaluaciones SIMCE, no es simple de explicar ya que existen muchas variables que confluyen en dicho resultados. Los malos resultados en los estratos bajos ya los conocíamos, sin embargo nos preguntamos qué estará pasando con el grupo socio económico alto, ¿están siendo inflados los resultados de los colegios particulares?, ¿cómo es posible que si bien no acusan tener percepción de incompetencia en los estudios, mas bien lo contrario, cuando se los mide con otras naciones obtienen los peores resultados?, ¿qué está pasando con la reforma curricular?.

Todas estas interrogantes pensamos que deben encaminarnos a estudiar y examinar seriamente el camino a seguir. Si bien como ya dijimos es necesario concentrarnos particularmente en el grupo tres a la hora de aplicar medidas correctivas, por ser el mas desfavorecido y con mayores factores adversos, no se puede dejar de desconocer que hay problemas generales a todos los niños, es decir que atraviesan las diferentes capas sociales.

Finalmente, consideramos necesario volver a los resultados de la subescala **“Popularidad”**, por cuanto como ya mencionáramos hay una disminución en el grupo uno, sin embargo esta baja del puntaje en el momento dos (2003) respecto al uno (1992) ocurre en los tres niveles socioeconómicos. Como esta es una escala que refleja el ámbito relacional del niño, en el sentido que un bajo puntaje indica dificultada para hacerse amigos y sentimientos de no ser aceptados por el grupo de pares, nosotros lo relacionamos más arriba con los cambios que ha traído la postmodernidad (ver pag. 42). Este fenómeno de la **“postmodernidad”** tiene íntima relación con las conclusiones a las que llegó el último Informe del Instituto Nacional de la Juventud (2003) . Según este, la creciente presencia de los medios de comunicación de masas,

la explosiva importancia del consumo, y la veloz emergencia de nuevas tecnologías, imprimen un cariz distinto a la sociedad chilena, tornándose en la última década difusos aquellos valores y símbolos colectivos tradicionales a partir de los cuales la gente orientaba su vida en sociedad. Ciertos bienes sociales como el sentimiento de cohesión, la tolerancia a las diversidades, la confianza y el espíritu de cooperación cívica pueden verse afectados.

Al igual que el autor Gilles Lipovetsky (2003), quien destacara la variable del individualismo como una de las características esenciales de nuestra época, el Informe Nacional de la Juventud, resalta que la tendencia al individualismo en el mundo juvenil es particularmente fuerte. Los jóvenes, al sentir que la identidad personal se define mediante la selección de modelos, hacen suyo el principio de autorrealización. En Chile esta identidad juvenil es diversa y a grandes rasgos se podría agrupar en cuatro categorías (*joven lúdico; joven utilitarista, joven agobiado y joven integracional*). Gran parte de la juventud actual estaría agrupada en las dos primeras categorías (*lúdico y utilitarista*), los cuales se caracterizan por haber tenido tropiezos en el camino pero aún así tener expectativas para el futuro. Si hay algo que este joven ha aprendido es que no se puede contar con las personas y por eso su máxima de acción vendría a ser: "*yo me subo al tren por mi propia fuerza y evalúo si me conviene*". Este tipo de identidad juvenil se caracterizaría por pensar que es mejor que cada cual haga lo suyo y nadie moleste al otro, por lo cual se encontraría con otras personas siempre y cuando esto conlleve una oportunidad, o para romper la rutina del diario vivir. Este estudio concluye que hoy en día escasean las experiencias de sociedad que aporten a la construcción de un nosotros. Esto no solo es coincidente con la obra de Lipovetsky sobre postmodernidad, sino que también con el estudio del PNUD (Informe de Desarrollo Humano de 1998) sobre la sociedad chilena en general y que plantea la falta de confianza en las relaciones sociales y la necesidad de reconstruir los espacios de sociabilidad ciudadana. En el citado informe, se afirma que pese a los éxitos macro sociales, surgen sentimientos de molestia, inseguridad y apatía.

Si bien todo lo anteriormente expuesto relativo a los estudios e investigaciones que se relacionan con la subescala **Popularidad**, se reflejan de manera más grosera en el mundo infantil y juvenil, es toda la sociedad en su conjunto la que se está viendo afectada, por cuanto el individualismo, la sobrevaloración del trabajo, la indiscreción y la obscenidad (Lipovetsky, 2003) son maneras de ser que se heredan de los adultos a los niños. (G.Salazar; J.Pinto, 2002).

Por último, al relacionar las escalas de **Popularidad** con la de **Felicidad**, las cuales reflejan de manera significativa la diferencia de sentir entre los niños de cada nivel socioeconómico, vemos que si bien los resultados en la escala **Popularidad** son un reflejo del sentir actual de los niños en todos los grupos socio económicos, es el grupo social medio y sobre todo el bajo, los que menos aceptados se sienten por su grupo de pares. Si a esto le agregamos el sentimiento de infelicidad y deseo de ser diferente, que se refleja en la subescala de **Felicidad**, nuevamente vemos a la luz de los resultados que el grupo de nse 3 obtiene los más bajos puntajes, no habiendo diferencia significativa entre la pre y post evaluación, y mostrando una diferencia muy marcada respecto al grupo uno. Por lo tanto, el grupo de nivel socio económico bajo se constituye como aquel que requiere mayor urgencia a la hora de aplicar medidas correctivas y preventivas.

No es el propósito de nuestro trabajo plantear medidas específicas encaminadas a remediar las deficiencias que observamos, sí mostrar la importancia que tiene la medición de la autoestima en niños, pues esta es una variable de personalidad que al depender tanto de factores internos como externos, es un reflejo de cómo nosotros, los adultos, estamos contribuyendo al logro o fracaso de este, dimensión que determinará la conducta actual y futura del niño. Es por ello que consideramos importante mostrar y denunciar aquellos factores externos que pueden ser mejorados para así darle mejores herramientas a este futuro adulto.

Por último, algo que sí nos queda más claro después de este estudio, es que a la hora de aplicar medidas correctivas, es decir encaminadas a fortalecer los factores

resilientes que determinan un mejor autoconcepto, tales como comunicación familiar y escolar, y rendimiento escolar, es necesario tener presente los siguientes factores:

- Nivel de desarrollo intelectual, emocional y moral en que se encuentra el niño.
- Conocimiento de la sub cultura a la cual ese niño pertenece
- Conocimiento de las características propias de la postmodernidad, que implican códigos diferentes entre niños y adultos para mirar la realidad, y desde ahí aplicar las medidas necesarias. Es decir, para comprender a este niño, es necesario una mirada desde su mundo y no desde una visión “adultocéntrica”.

7. BIBLIOGRAFÍA

Adan P, Fumanal María Jesús, García A., González Y., Pastor M., Roura M. (2002): Patrones de respuestas Rorschach en niños con dificultades de Aprendizaje. España En: *Societat Catalana del Rorschach i Mètodes Projectius (SCRIMP)*.

Alcantara, J.A. (1993): *Como educar la autoestima : métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas : programación de planes de actuación*. Ediciones CEAC, Barcelona.

Amsterdam, B. (1972): Mirror Self-image Reactions Before Age Two. *Developmental Psychology*, 5, 297-305.

Allport, G. W. (1986): *La personalidad. Su configuración y su desarrollo*. España, Herder.

Bandura, A.(1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, p. 84.

Bandura, A. (1984): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. Espasa Calpe

Baron, L. (1985): *Autoestima, autoridad parental y conflicto familiar*. Tesis inédita de Maestría". U.N.A.M., México.

Branden, N. (1993): *El poder de la autoestima*. México, Paidós,

Broughton, J.(1978): Development of Concepts of Self, Mind, Reality, and Knowledge. *New Directions for Child Development*. 75-100.

Byrne, B.(1996): Measuring self-concept : The conceptual issues. En: *Measuring Self-Concept Across the Life Span*.1-35.

Cabrera Guillén, Pedro & Galán Delgado Edurne (2002). Factores contextuales y rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Consultado el 1 de Junio de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Coleman, J. (1980): *The Nature of Adolescence*. London Edit, Routledge

Condemarin, M. y Milicic, N. (1981): *Madurez Escolar*. Santiago, Chile, Editorial Andrés Bello.

Contreras López, Guillermo (2000): *La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre*. Tesis (Magister en Educación con mención en currículum y Comunidad Educativa)--Universidad de Chile, 2000. Bibliografía: p. 138-143.

Damon, W. and HART, D. (1982): The Development of Self understanding From Infance Through Adolescent . En: *Child Development*. 53 (4),

De Oñate, P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. España , Edit. Narcea.

Derecho de la Infancia. (1993): El Sistema en situación Irregular. *Revista sobre la Infancia en América Latina*, 2do trimestre N°2, Santiago de Chile,. . Ed. CEDIAL-PIDEE

Díaz Atienza, J. (2004): *Sintomas depresivos, autonconcepto y rendimiento Académico* . Almería,España , Ed. Foro Infancia y Adolescencia Los Millares. pp:67.

Dixon, J.C.(1957): Development of Self-Recognition. *Journal of General Psychology* , 91, 251-256.

Dusek, J. B. and Flaherty, J.F.(1981): The Development of the Self Concept During the Adolescent Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial N° 191 46 (4).

Estévez, E. Y Riveros, X. (1992): *Conflicto Interparental percibido por los hijos, su autoconcepto y status marital de los padres: un estudio descriptivo y comparativo*. Tesis para optar al título de Psicólogo, U. De Chile.

Entwisle, D. and Alexander, K. (1987): The Emergent Academic Self-Image of First Graders: its Response to Social Structure . En: *Child Development*, October,. 58 (5),

Erikson, E. (1976): *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires , Ediciones Hormé.

Erikson, E. (1959): Identity and the Life Circle. *Psychological Issues*, 1

Exner, J.E.Jr. (1994): *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo. Volumen 1: Fundamentos Básicos* (Tercera Edición). Madrid Ed. Psimática,. etc..

Fitts, W. H. (1965): *Manual for the Tennessee self-concept scale*. U.S.A, Edit. Nashville.

Fuentes Perez, F. , Truffello, I (1998): Evaluación al Margen. *Revista Enfoques Educativos*, vol.1 N°2.

Fundación Paz Ciudadana (2003): *Anuario de Estadísticas Criminales*, Santiago Chile.

Fundación Paz Ciudadana (2000), Ana Maria Valenzuela: *Proyecto Resolución Pacífica de Conflictos y Mediación Escolar*. Santiago, Chile.

Gorostegui, M.E. (1992): *Adaptación y construcción de normas de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris* . Santiago: P.U.C. Tesis para optar al Título de Psicólogo.

Gorostegui, M.E. (2002): *Evaluación del impacto de los Talleres de Aprendizaje (TAP) en la autoestima de niños y niñas*. Mineduc. (Circulación restringida)

Gross, R. (1994): *Psicología, La ciencia de la mente y la conducta*. México, Manual Moderno.

Grupo Penta Universidad Católica de Chile (2003), Ana Maria Haz, Mirra Raglianti y Alexandria Osorio.

Harter, S. (1983): Development perspectives on the self sistem. In Paul H. Mussen (Ed), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Sicoalization, personality and social development*. New York: Wiley.

Higgins, E. Tory. (1981): *Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. Social cognitive development : Frontiers and possible futures*. Cambridge, England: In John H. Flavell & Lee Ross (Eds.), Cambridge University Press.

Jourard, S. y Landsman, T. (1987). *La personalidad saludable*. Méxic, Trillas.

Jose Luis Vadez Medina; Norma Ivonne González-Arratia, L.F. , (1994): *El Autoconcepto en niños de Iberoamérica*. Universidad Autónoma del Estado de México

Kernberg, O. (1979): *La Teoría de las relaaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Argentina, Ed. Paidos.

Llana M., Escudero E. (2002): *Alumnos y profesores: Radiografía de un Desencuentro"*, *Proyecto Dpto. de Investigación y Desarrollo*. Santiago, Chile, Edición GMA.

La Rosa, J. y Díaz-Loving. (1991): Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol.23, N°1, pp. 15-23.

Lamke, L.K. (1982): The impact of Sex-role Orientation on Self-Esteem in Early Adolescence. En: *Child Development* 53 N° 6.

Lerner, R.M.; IWASAKI, S.; Chihara, T. and Sorrell, T.G.(1980): Self Concept, Self Esteem and Body Attitudes Among Japanese Male and Female Adolescents . En: *Child Development*. 51 (3) Sept.

Lipovetsky Gilles. (2003): *La Era del vacío*. Edit. Anagrama.

Lorca M. Gabriela; Valls G.: *Estudio exploratorio y Descriptivo de Autoestima en Adolescentes de Nivel Socio Económico bajo*. Tesis de Título, Escuela de psicología, Universidad de Chile.

Manjarrez, A. (1998): *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños maltratados y niños de familias integradas*. Tesis inédita de Licenciatura. U.A.E.M., México.

Martinez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza . *Psic. Educ.* II(1): 79-90.

Martínez, J. Y León A (1987): *Clases y Clasificaciones Sociales*. Centro de Estudios del Desarrollo, Chile, Ed. SUR.

Markus, H.J., & Nurius, P.S. (1984). *Self-understanding and self-regulation in middle childhood. Development during middle childhood*. Washington, DC: National Academy. In W.A. Collins (Ed.)

Mayberry, W.(1990): Self-Esteem in children: consideraciones for measurement and intervention". *American Journal of Occupational Therapy*, Vol.44, N°8, p. 729-734.

Maya, D. M. G. (1996). *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños de la calle y niños de familias integradas*. Tesis inédita de Maestría. U.A.E.M., México.

Milicic, N. y Gorostegui, M.E. (1993) Género y Autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psykhe*, 2 – N°1.

Montero, P. (1991): *Autopercepción académica y calidad en la educación*. Santiago de Chile, Edit. Programas Educativos

Moreno, E. (1989): *Manual de Introducción a la Sociología*. Santiago de Chile Corporación de promoción Universitaria (CPU),.

Moysén, A. (1996). *Autoconcepto real e ideal en cuatro diferentes generaciones*. Tesis inédita de Maestría. U.A.E.Mexico.

Papalia DE. (1992) *Psicología del desarrollo*. Edit Mc Graw-Hill.

Pelechano, V. (2001): *Psicología sistemática de la personalidad*. Edit. Ariel

Phillips, D. (1984): The Illusion of Incompetence Among Academically Competent Children. En: *Child Development* 55 (6) 1984.

Piaget, J. (1968.): *La Construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires, Editorial Proteo

Piaget, J. (1973): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, edit. Seix Barral, S.A

Piaget y Inhelder, B (1975): *Psicología del Niño*. Madrid Edit. Morata,

Pick, S., Vargas, T. (1992). *Yo adolescente*. México, Edit. Limusa,

Piers, E. 1967: *The way I feel about myself* . Manual for the Piers-Harris Children'Self Concept. L.A. Cal.: Western Psychological Services

Piers, E. 1976: *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Research Monograph, counseling. Recording and test.

Piers, E. 1984: *Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Revised Manual. Cal.:WPS.

PNUD ,Programas de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, Temas de Desarrollo Humano Sustentable (2003): *Transformaciones culturales e Identidad Juvenil*. Gobierno de Chile, Instituto Nacional de la Juventud

Redondo J., Descouvières C., Rojas K. (2004) : *Equidad y Calidad de la educación en Chile. Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria*. Santiago de Chile. Por: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Reimplein, H. (1971): *Tratado de Psicología Evolutiva.. Barcelona*". Edit. Labor

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.

Rosenberg, M. (1973): *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires, Ed. Piados.

Salazar G., Pinto J.(2002): *Niñez y juventud, Volumen V*. Santiago de Chile; Ediciones LOM.

Sánchez, D. N. (1983). *Efectos psicológicos producidos por la carencia de figura paterna en adolescentes*. Tesis inédita de Licenciatura. U.N.A.M., México.

Shapiro, R. (1985): El Origen de las Perturbaciones del Adolescente en la Familia. En: *Terapia Familiar y Familias en Conflicto*. México , Fondo de Cultura Económica..

Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982) Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, Vol 74, N°1,pp.3-17.

Schmidt, J; Padilla, B (2002): Self-Esteem and Family Challenge: An Investigation of Their Effects on Achivement. *J. Youth Adolesc.* , 32 (1):37-46.

Stassen Berger , K . y Thompson, R. (1995): *El Desarrollo de la Persona, desde la Niñez a la Adolescencia*. Cuarta Edición, Madrid, España ;Ed. Panamericana,.

Universidad Católica , Grupo PENTA (2003): Variables familiares que determinan el desarrollo de niños talentosos. *Revista Universitaria, Universidad Católica, Vol.80, pp. 36-39*.

Valdez, J. L., Reyes, I. (1992). *Las categorías semánticas y el autoconcepto*. México, ELPAC/AMEPSO

Valdez-Medina J.; Gonzalez N.; López F., Arratia; Reusche R.(2001): El autoconcepto en niños mexicanos y peruanos. México, *Rev.Latioam.Psicol.*; 33(2); 199-205, . .

Valenzuela, A.M. (1983): La autoestima en los estudiantes. Chile, *Revista de educación, N°111, pp 43-46*.

Villarroel, A. (2000): Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Academico. Chile, *Revista Psykhe, Vol 10, N°1*.

Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Vol 92, N°4, pp.548-573.

Zarza, C. (1994): *Autoconcepto y ambiente familiar en menores internados por conducta antisocial en la Escuela de Rehabilitación Para Menores del Estado de México*. Tesis inédita de Licenciatura. U.A.E.M., México.

Zegers, B. (1981): *Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo*. Tesis. Pontificia Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

ESTRATIFICACIÓN SOCIO ECONOMICA EN CHILE

DESCRIPCION ESTRATO

"AB (ALTO ALTO)"

- Porcentaje del gse : 03%
- Num. De hogares gse: ab : 34.740
- Ingreso mensual promedio de un hogar "ab" y mas : usd\$10. Mil

COMUNAS - GSE: AB

Se encuentran ubicadas principalmente en: Las Condes(San Damián, Los Dominicos), Vitacura (Sta. Ma. de Manquehue), La Reina, Lo Barnechea (La Dehesa-Arrayán), muy excepcionalmente en otras Comunas por Ejemplo: Huechuraba (Sector Piramide), Colina (Sector Chicureo), La Florida (Sector Lo Cañas, y Precordillera):

VALOR VIVIENDA - GSE: AB

15.000 U.F.

BARRIO - GSE: AB

Generalmente homogéneas, con grandes áreas verdes, espaciosos y de muy baja densidad de casas.

Mansiones de gran tamaño, con amplios jardines y/o parques. Pueden ocupar hasta una manzana. Finas terminaciones. Excelente construcción y mantención. Rejas

muy altas y cubiertas que no permiten mirar hacia adentro. Murallas altas. Portero eléctrico, citófonos, piscina.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: AB

Bastantes habitaciones, espaciosas de uso específico, biblioteca, sala de juegos, sala de estar, escritorio, uno o más salones, recibidor, etc.

Muebles exclusivos, finos de estilo. Decoración artística, cuadros originales (muchos de colección), porcelanas finas, cristales. Lámparas finas, exclusivas, alfombras importadas, cortinajes de diseños propios.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: AB

Todo tipo de artefactos electrodomésticos y electrónicos de uso corriente, lo más sofisticado del mercado.

AUTOMOVIL - GSE: AB

La totalidad (100%) poseen más de un automóvil, modernos, de marcas de alto costo, Mercedes Benz, BMW, Volvo, Audi, Jaguar, o bien otras marcas importadas exclusivamente para su uso. La mayoría tiene chofer profesional.

TELEFONO - GSE : AB

La totalidad (100%) poseen teléfono residencial, en muchos casos con una segunda línea para uso internet. Poseen planta o central telefónica. Todos los mayores de edad poseen aparatos celulares.

DESCRIPCION PERSONA - GSE : AB

De aspecto muy distinguido, su vestuario es elegante de buena calidad, tienen modelos selectivos y exclusivos, usan telas de origen natural.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : AB

Profesional Universitario. con 18 o más años de estudios.

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : AB

Grandes empresarios, Industriales, Agricultores, Profesionales con varios años en el ejercicio de la profesión, Ejecutivos de gran nivel, Grandes Comerciantes, Funcionarios de organismos Internacionales.

VACACIONES - GSE : AB

Las realizan fuera del país, principalmente en Europa, y el Caribe. Poseen propiedades en balnearios del gse: Zapallar, Sectores de Cachagua, Pucón.

DESCRIPCION ESTRATO

"C1 (ALTO BAJO)"

- PORCENTAJE DEL GSE C1 : 07%
- NUM. DE HOGARES GSE: C1 : 81.061
- INGRESO MENSUAL PROMEDIO DE UN HOGAR "C1" : De US\$5 Mil a US\$20.mil

COMUNAS - GSE: C1

Principalmente en Providencia, Las Condes, Vitacura, La Reina, Lo Barnechea, Ñuñoa, La Florida (LO Cañas).

VALOR VIVIENDA - GSE: C1

U.F. 2.500 a 15.000

BARRIO - GSE: C1

Generalmente homogéneas, con áreas verdes muy bien cuidadas.

DESCRIPCION VIVENDA - GSE: C1

Viviendas amplias, o Departamentos en Edificios de lujo o de construcciones nuevas, rodeadas de jardines bien mantenidos, estacionamientos privados, citófonos. La pintura siempre en buen estado, detalles de terminaciones son de buen gusto y calidad.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: C1

Varias habitaciones, algunas de uso específico, recibidor, biblioteca, comedor, etc. Por lo general más de dos baños, pieza de servicio completa.

MOBILIARIO Y DECORACION - GSE: C1

Muebles de buena calidad, alfombras finas, cortinas de buena calidad, adornos de muy buen gusto no industriales o en serie o reproducciones, bastantes plantas de interior.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: C1

Poseen todos los electrodomésticos de uso corriente, equipos electrónicos de marcas de prestigio.

AUTOMOVIL - GSE: C1

El 100% posee automóvil de los últimos cinco años de marcas: Mercedes Benz, BMW, Volvo, Peugeot, Toyota, Honda, Alfa Romeo, Chevrolet, Subaru, Mazda, Ford, Volkswagen, en muchos casos poseen más de un vehículo por hogar.

TELEFONO - GSE : C1

El 100% posee teléfono residencial, el jefe de familia y la dueña de casa poseen teléfono celular.

DESCRIPCION PERSONA - GSE : C1

Aspecto distinguido, modales y lenguaje reflejan una buena educación, cultura, tienen buen gusto para vestirse y su vestuario es de buena calidad.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : C1

18 años promedio

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : C1

Profesionales Universitarios, ejecutivos, industriales, empresarios, comerciantes, agricultores.

VACACIONES - GSE : C1

En Norteamérica y el Caribe. En el país toman vacaciones en casa propia en Zapallar, cachagua, Reñaca, Pucón, Las Tacas-Serena, Rocas de Santo Domingo.

DESCRIPCION ESTRATO

"C2 = (MEDIA ALTA)"

- PORCENTAJE DEL GSE C2 : 20 %
- NUM. DE HOGARES GSE: C2 : 231.602
- INGRESO MENSUAL PROMEDIO DE UN HOGAR "C2" : De US\$2 MIL
a US\$6 mil

COMUNAS - GSE: C2

Principalmente en Santiago, Barrios Antiguos-clásicos y Grandes edificios del Centro, La Florida, Ñuñoa, Macul, Providencia, Sectores de Las Condes, La Reina y Lo Barnechea.

VALOR VIVIENDA - GSE: C2

U.F. 2.000 a 3.500 U.F.

BARRIO - GSE: C2

Sectores tradicionales de la Ciudad o en caso de ser construcciones nuevas, normalmente son conjuntos de muchas viviendas, se ubican a gran distancia del centro, hay preocupación por el aseo y ornato de calles y veredas.

DESCRIPCION VIVENDA - GSE: C2

En caso de ser vivienda nueva pareada, esta es de muy buena calidad tanto el primer piso como el segundo, amplio ante jardín, cómoda entrada de auto con capacidad para dos automóviles. Lo usual es que correspondan a viviendas aisladas. Vivienda de regular tamaño, bien mantenida, con vigilancia tipo ronda o portería.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: C2

Generalmente living comedor en un solo ambiente, dos, tres y cuatro dormitorios, pueden tener dos o más baños.

MOBILIARIO Y DECORACION - GSE: C2

Muebles modernos de producción industrial, o de importación masiva en los Mall, de buena calidad, decoración sobria, ambiente acogedor, se advierte orden, bien aseado, artefactos de cocina y baño modernos, plantas de interior.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: C2

Poseen electrodomésticos de uso corriente, equipos modulares con CD, Lavadora automática, Centro de cocina, etc., Marcas de buena calidad sin ser las de más alto precio.

AUTOMOVIL - GSE: C2

Poseen modelos relativamente modernos, como. Chevrolet, Ford, Susuki, Renault, Fiat, Toyota, Nissan, todos años 1987 en adelante, de cilindrada hasta 1.600 cc.

TELEFONO - GSE : C2

El 92% posee.

DESCRIPCION PERSONA - GSE : C2

Apariencia sobria no ostentosa, sobriedad en el vestuario, (elegancia moderna), lenguaje y modales revelan educación y cultura.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : C2

15 años promedio.

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : C1

Algunos profesionales jóvenes, Ejecutivos de nivel medio, pequeños industriales, comerciantes, contadores, profesores, técnicos, empleados de nivel medio.

VACACIONES - GSE : C2

En los principales balnearios del país, como: El Quisco, El Tabo, Mirasol, Papudo, Chiloé, Zona Norte del País, etc.

DESCRIPCION ESTRATO

"C3 = (MEDIA BAJA)"

- PORCENTAJE DEL GSE "C3" : 25 %
- NUM. DE HOGARES GSE: C3 : 289.502
- INGRESO MENSUAL PROMEDIO DE UN HOGAR "C3" : De US\$1 mil a US\$2.500 máx.

COMUNAS - GSE: C3

Se ubican en: Ñuñoa, Macul, Peñalolén, La Florida, San Joaquín, Estación Central, Recoleta, Independencia, Puente Alto (sectores en dirección a la Florida), San Bernardo.

COMUNAS - GSE: C3

Se ubican en: Ñuñoa, Macul, Peñalolén, La Florida, San Joaquín, Estación Central, Recoleta, Independencia, Puente Alto (sectores en dirección a la Florida), San Bernardo.

VALOR VIVIENDA - GSE: C3

U.F. 600 a 1.500

BARRIO - GSE: C3

Sectores habitacionales denominados com de clase media, mezclados con algunos "C2" como también con algunos "D". Generalmente se agrupan en poblaciones de alta densidad habitacional. Relativa preocupación por el ornato, áreas verdes. Son las típicas villas de casas pareadas en ladrillo princesa sin o con segundo piso de material ligero. Para barrios de edificios estos son los clásicos Block de cuatro pisos sin

balcones. Si este barrio está ubicado en medio de la ciudad corresponde a sectores antiguos de la ciudad que muestran una declinación en la mantención de las viviendas y barrios.

DESCRIPCION VIVENDA - GSE: C3

En villas de casa pareadas, estas son de material sólido (generalmente ladrillo princesa) en paredes exteriores del primer piso y las divisiones interiores son de tabiques, al igual que el segundo piso en caso de poseerlo. Tienen antejardín y pequeña entrada de autos. Para las viviendas ubicadas en medio de la ciudad (barrios antiguos) denotan deterioro en la pintura y materiales de la pared de fachada.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: C3

Pocas habitaciones. Generalmente dos dormitorios, un baño. Piso de flexit, cerámica roja.

MOBILIARIO Y DECORACION - GSE: C3

Muebles de tipo económico o pasados de moda. Decoración modesta, sin estilo determinado. En poco espacio distribuyen Living-Comedor y otros. Artefactos de cocina y baño, antiguos o económicos en regular estado.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: C3

Poseen electrodomésticos de tipo económicos o antiguos. refrigerador, lavadora tradicional y automáticas, enceradora, jugüera, etc.

AUTOMOVIL - GSE: C3

El 65% posee automóvil mediano o con varios años de uso o un vehículo utilitario, por lo general anterior a 1.986 y si son más recientes son de cilindrada hasta 1.300 cc.

TELEFONO - GSE : C3

El 73% posee .-

DESCRIPCION PERSONA - GSE : C3

Apariencia modesta-común, destaca su sencillez y limpieza, vestuario simple, tradicional, de materiales sintéticos e industriales, Vocabulario y lenguajes simples.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : C3

13 años promedio.

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : C3

Son Empleados públicos y Privados, Profesores, Técnicos-Obreros especializados, Artesanos, Comerciantes menores, vendedores, vendedores de AFP Isapres.

VACACIONES - GSE : C3

Usan balnearios del Litoral Central y IV Región.

DESCRIPCION ESTRATO

"D = (CLASE BAJA)"

- PORCENTAJE DEL GSE "D" : 35 %
- NUM. DE HOGARES GSE: "D" : 405.303
- INGRESO MENSUAL PROMEDIO DE UN HOGAR "D" : De US\$200 a
US\$1.500.- Máx.

COMUNAS - GSE: D

Se encuentran principalmente ubicadas en: Recoleta, Huechuraba, Renca, Quinta Normal, Estación Central, Pudahuel, la Granja, la Pintana, Cerro Navia, Puente Alto y San Bernardo. (sin embargo encontramos la presencia de este estrato socioeconomico en zonas y sectores al interior de otras comunas del Gran Santiago)

VALOR VIVIENDA - GSE: D

Hasta 400 UF. (us\$10.MIL)

BARRIO - GSE: D

Grandes poblaciones de tipo popular, de gran densidad poblacional, con pocas áreas verdes, una muy gran cantidad de perros callejeros. Muchos almacenes tipo boliche. Bloques de edificios denominados "Edificios del tipo Básico".

DESCRIPCION VIVENDA - GSE: D

Son pequeñas de tipo muy económicas, con ampliaciones y agregados de temporada.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: D

Muy pocas habitaciones, no tienen uso específico.

MOBILIARIO Y DECORACION - GSE: D

Incompleto o mínimo equipamiento. Decoración y orden sin gusto por el poco espacio de que disponen, exceso de adornos en muros, muebles modestos, de segunda mano a veces o con muchos años de uso.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: D

Tienen algunos artefactos de uso corriente en su mayoría antiguos o con desperfectos, jugüera, televisor, refrigerador, etc.

AUTOMOVIL - GSE: D

No tienen y si tienen corresponde a camionetas viejas que usan para el trabajo, o bien automóviles de años muy antiguos con deterioros evidentes.

TELEFONO - GSE : D

El 35 % posee.

DESCRIPCION PERSONA - GSE : D

Apariencia modesta, vestuario de mala calidad, tienen mal gusto para combinar su vestuario. Se preocupan del Aseo personal, sin embargo igual se nota algún deterioro en sus cabellos, piel y dentadura.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : D

11 años promedio.

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : D

Obreros, Trabajadores manuales, algunos empleados de bajo nivel, junior, mensajeros, aseadores.

VACACIONES - GSE : D

En ocasiones en balnearios del litoral central tales como: Cartagena, San Sebastián, Costa Azul, Quintero.

DESCRIPCION ESTRATO "E = (EXTREMA POBREZA)"

- PORCENTAJE DEL GSE "E" : 10 %
- NUM. DE HOGARES GSE: "E" : 115.201
- INGRESO MENSUAL PROMEDIO DE UN HOGAR "E" : De US\$200.
máximo

COMUNAS - GSE: E

Principalmente comunas periféricas del Gran Santiago, tales como Renca, Quinta Normal, Pudahuel, La Granja, La Pintana, El Bosque, Lo Espejo, San Ramón, Cerro, Navia, Conchalí, Pedro Aguirre Cerda.

VALOR VIVIENDA - GSE: E

Por las características no se valoran.

BARRIO - GSE: E

Comunas muy pobladas, ninguna calle con Pavimento. No existen áreas verdes, barrios pobres sin urbanización. Son los típicos campamentos de nuestras ciudades.

DESCRIPCION VIVENDA - GSE: E

Para los campamentos las paredes son de material ligero, tablas, cartón o plástico. El techo ídem. En caso de estar ubicada en medio de la ciudad, esta vivienda se encuentra en extremo estado de deterioro, tanto sus paredes como puertas y ventanas.

DISTRIBUCION VIVIENDA - GSE: E

Generalmente de una o dos habitaciones, funcionan como comedor, cocina, etc. Casi siempre viven dos o más familias en calidad de allegados.

MOBILIARIO Y DECORACION - GSE: E

El mobiliario se improvisa, prácticamente no tienen. Viven en hacinamiento, desorden, pobreza, separan los ambientes con cortinas de frazadas-sábanas-manteles-cartones.

POSESIONES DEL HOGAR - GSE: E

Solo lo necesario y en pésimas condiciones, cocina a parafina-carbón-leña.
Muchos utensilios de comer son de plástico popular. Están colgados de la Electricidad.
(Uso Ilegal)

AUTOMOVIL - GSE: E

No tienen Automóvil.

TELEFONO - GSE : E

No poseen. Excepcionalmente alguien con celular.

DESCRIPCION PERSONA - GSE : E

Su apariencia es muy pobre, Cabellera descuidada, Vestimenta en deterioro y de mucho esfuerzo. Salud dental precaria. Mala dicción. Muy baja escolaridad.

EDUCACION JEFE DE FAMILIA - GSE : E

Menos de ocho años de escolaridad.

PROFESION JEFE DE FAMILIA - GSE : E

Trabajos ocasionales, pololos, comercio en persas, similares,

VACACIONES - GSE : E

No realizan viajes fuera de la Ciudad, No tienen asimilado el concepto de vacaciones.

ADAPTACIÓN ESCALA DE AUTOCONCEPTO P-H

Nombre.....Sexo F M

Edad.....Curso.....Colegio.....

Instrucciones

Queremos que nos ayudes a saber qué piensan y sienten los niños acerca de ellos mismos

Lee cada una de las frases y decide si lo que dice es realmente lo que tú sientes o si no tiene nada que ver contigo

Si la frase es verdad (es lo mismo que te pasa a tí) encierra en un círculo el SI frente a la frase.

Si es falso, o sea , no es lo que te pasa a tí, encierra en un círculo el no.

Ejemplo:

Me gusta la música moderna SI NO

Si te gusta la música moderna, o la mayoría de las canciones modernas, encierra el SI
No te gusta nada, o casi nada, encierra el NO

- Contesta todas las frases, aunque a veces te cueste decidir
- No marques SI y NO en la misma frase
- Si algo no te queda claro, levanta la mano y espera que alguien se acerque a solucionar tus dudas

| N° | Item | SI | NO |
|----|--|----|----|
| 1 | Mis compañeros se burlan de mí | SI | NO |
| 2 | Soy una persona feliz | SI | NO |
| 3 | Me cuesta hacerme amigo de otros niños | SI | NO |
| 4 | Generalmente estoy triste | SI | NO |
| 5 | Soy inteligente | SI | NO |
| 6 | Soy Tímido | SI | NO |
| 7 | Me gusta cómo me veo | SI | NO |
| 8 | Me pongo nervioso cuando tengo prueba | SI | NO |
| 9 | Tengo Muchos amigos | SI | NO |
| 10 | Me porto bien en el colegio | SI | NO |
| 11 | Me echan la culpa cuando algo sale mal | SI | NO |
| 12 | Soy fuerte | SI | NO |
| 13 | Casi siempre mis padres piden mi opinión | SI | NO |
| 14 | Paso a llevar a los niños en la fila | SI | NO |
| 15 | Soy bueno para los trabajos manuales | SI | NO |
| 16 | Me doy por vencido fácilmente | SI | NO |
| 17 | Puedo hacer bien mis tareas | SI | NO |
| 18 | Hago muchas tonteras | SI | NO |
| 19 | Casi siempre tengo ganas de llorar | SI | NO |
| 20 | Soy bueno para el dibujo | SI | NO |
| 21 | Me porto bien en la casa | SI | NO |
| 22 | Siempre termino mis tareas | SI | NO |
| 23 | Mis compañeros de curso me quieren mucho | SI | NO |
| 24 | Soy nervioso | SI | NO |
| 25 | Puedo hablar bien delante del curso | SI | NO |
| 26 | Siempre estoy atento en clase | SI | NO |
| 27 | Los otros niños dicen que los molesto | SI | NO |
| 28 | A mis amigos les gustan mis ideas | SI | NO |
| 29 | Siempre me meto en problemas | SI | NO |

| | | | |
|----|--|----|----|
| 30 | Casi siempre estoy preocupado | SI | NO |
| 31 | En mi casa soy obediente | SI | NO |
| 32 | Tengo buena suerte | SI | NO |
| 33 | Puedo lograr lo que mis padres esperan de mí | SI | NO |
| 34 | Soy peleador con los otros niños | SI | NO |
| 35 | Me gusta como soy | SI | NO |
| 36 | Siento que no me toman en cuenta | SI | NO |
| 37 | Me gustaría ser diferente | SI | NO |
| 38 | Duermo bien en la noche | SI | NO |
| 39 | Lo paso bien en el colegio | SI | NO |
| 40 | Soy de los últimos que eligen para entrar en los juegos | SI | NO |
| 41 | Muchas veces me siento enfermo | SI | NO |
| 42 | Soy pesado con la gente | SI | NO |
| 43 | Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas | SI | NO |
| 44 | Soy buen amigo | SI | NO |
| 45 | Soy alegre | SI | NO |
| 46 | Tengo buenos amigos | SI | NO |
| 47 | Soy tonto para muchas cosas | SI | NO |
| 48 | Soy más feo que los demás niños | SI | NO |
| 49 | Casi siempre ando con flojera | SI | NO |
| 50 | Le caigo bien a los niños hombres | SI | NO |
| 51 | Los demás niños me molestan | SI | NO |
| 52 | Mi familia está desilusionada de mí | SI | NO |
| 53 | Tengo una cara agradable | SI | NO |
| 54 | Cuando trato de hacer algo todo me sale mal | SI | NO |
| 55 | Me molestan en la casa | SI | NO |
| 56 | Soy torpe | SI | NO |
| 57 | En los juegos y deportes miro en vez de jugar | SI | NO |
| 58 | Se me olvida lo que aprendo | SI | NO |
| 59 | Me gusta estar con gente | SI | NO |

| | | | |
|----|---|----|----|
| 60 | Le gusto a las demás personas | SI | NO |
| 61 | Me enojo fácilmente | SI | NO |
| 62 | Le caigo bien a las niñas | SI | NO |
| 63 | Tengo buena pinta | SI | NO |
| 64 | Mis compañeros me caen bien | SI | NO |
| 65 | Casi siempre tengo miedo | SI | NO |
| 66 | Los demás pueden confiar en mí | SI | NO |
| 67 | Los otros niños son mejores que yo | SI | NO |
| 68 | A veces pienso en hacer maldades, pero no las hago | SI | NO |
| 69 | En mi casa dicen que soy llorón | SI | NO |
| 70 | Soy buena persona | SI | NO |

MUCHAS GRACIAS!!!!!!



Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios “Miguel Enríquez”, CEME:
<http://www.archivochile.com>

Si tienes documentación o información relacionada con este tema u otros del sitio, agradecemos la envíes para publicarla. (Documentos, testimonios, discursos, declaraciones, tesis, relatos caídos, información prensa, actividades de organizaciones sociales, fotos, afiches, grabaciones, etc.)

Envía a: archivochileceme@yahoo.com

NOTA: El portal del CEME es un archivo histórico, social y político básicamente de Chile y secundariamente de América Latina. No persigue ningún fin de lucro. La versión electrónica de documentos se provee únicamente con fines de información y preferentemente educativo culturales. Cualquier reproducción destinada a otros fines deberá obtener los permisos que correspondan, porque los documentos incluidos en el portal son de propiedad intelectual de sus autores o editores. Los contenidos de cada fuente, son de responsabilidad de sus respectivos autores, a quienes agradecemos poder publicar su trabajo. Deseamos que los contenidos y datos de documentos o autores, se presenten de la manera más correcta posible. Por ello, si detectas algún error en la información que facilitamos, no dudes en hacernos llegar tu [sugerencia / errata](#)..

© CEME web productions 2003 -2007 