

Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003)

Gender and Self-Concept: A Comparative Analysis of Gender Differences in a Sample of Elementary School Children (1992-2003)

María Elena Gorostegui
Pontificia Universidad Católica de Chile

Anneliese Dörr
Universidad de Chile

El interés de este estudio es determinar los cambios en el autoconcepto de niños y niñas producidos en un período de 10 años, en relación a los roles de género culturalmente asignados. Para ello se analizan las diferencias en los niveles de autovaloración de niños y niñas de 3º, 4º, 5º y 6º año de EGB, del área Metropolitana de Santiago de Chile, de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, observadas entre los años 1992 y 2003. En ambas evaluaciones se utiliza la misma prueba de medición y las mismas variables de estratificación de la muestra. Los resultados permiten concluir que se produjo una inversión de los resultados obtenidos en 1992, en el sentido de que hoy las niñas superan a los varones en sus niveles generales de autoestima, aventajándolos también en varias de las subescalas consideradas por separado. Adicionalmente, se discute la posibilidad de que los cambios socioculturales producidos en el período, hayan tenido impacto en la autopercepción de rol de género de niños y niñas.

Palabras Clave: *roles de género, autoestima, autoconcepto, niños(as).*

The aim of this study is to determine the changes in children's self-perception, produced during a period of ten years, in relation to their culturally assigned roles. The study analyses the differences in the levels of self-worth of boys and girls from high, medium, and low socioeconomic levels in the 3rd, 4th, 5th and 6th year of elementary school (General Basic Education, GBE) in the Metropolitan area of Santiago of Chile, observed between the years 1992 and 2003. In both evaluations the same measurements of self esteem and the same variables of stratification were utilized. The results conclude that a reversal of the results obtained in 1992 has been produced, in the sense that today the girls supersede the boys in their general levels of self-esteem as well as in various scales separately considered. Additionally, the possibility is discussed that socio-cultural changes produced during the 10 year period might have had an impact on the self-perception of the society's expectation of gender roles.

Keywords: *gender roles, self-esteem, self-concept, children.*

Las publicaciones sobre el tema género y autoestima han disminuido notablemente en el último tiempo y de ser un tema recurrente en las revistas especializadas, han cedido el paso a otros temas que hoy concitan el interés de la literatura. El tratamiento del género durante los 90 estuvo fuertemente influenciado por los movimientos feministas que cuestionaban

una situación social que claramente favorecía a los varones, en desmedro de las mujeres consideradas casi como una *minoría* en cuanto a sus derechos.

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

Dicha investigación (Milicic & Gorostegui, 1993)

María Elena Gorostegui, Facultad de Educación.
Anneliese Dörr, Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina Campus Oriente.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a las autoras. M. E. Gorostegui: Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile. E-mail: gorosteg@tie.cl
A. Dörr: Av. Salvador 486, Providencia, Santiago de Chile. E-mail: adorr@med.uchile.cl

presenta resultados concluyentes que confirman en ese momento en Chile, la desigual distribución de la autoestima entre niños y niñas en etapa escolar, a favor de los varones.

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

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

Además de comprobarse fehacientemente el impacto positivo de los talleres TAP en la autoestima de los niños, los resultados indican que los puntajes de niños y niñas participantes son prácticamente similares, con una ligera superioridad de las niñas en varias de las regiones evaluadas. El instrumento utilizado para evaluar en esa oportunidad, también fue el test de Piers-Harris (a) (P-H a).

Este resultado muestra una diferencia notable con el estudio realizado en 1992 (Milicic & Gorostegui, 1993) y contradice la afirmación (poco cuestionada durante todo este tiempo) de que las niñas tendrían niveles inferiores de autoestima que los niños. En este sentido, los resultados coinciden con otros estudios internacionales recientes en términos del acortamiento de la brecha entre los niveles de autoestima de niños y niñas. El presente trabajo consiste en una réplica del estudio realizado en 1993, comparando los resultados obtenidos en ese momento con los resultados de la aplicación del mismo test (P-H a) a una muestra equivalente en cuanto a las variables de estratificación, a la que se evaluó ese año.

Cabe hacer notar que tanto en el caso de la actual investigación, como en las otras que se citan, y

especialmente la realizada en 1992 y que sirve de base de comparación, se utiliza la versión traducida, adaptada y estandarizada para Chile por M. E. Gorostegui (1992). Esta versión ha sido profusamente utilizada en Chile en numerosas investigaciones sobre el tema.

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

Considerando que las características asociadas al género como artefacto cultural (resultado de procesos sociales, representacionales, etc.) pueden variar como consecuencia de cambios en los procesos sociales, el conocer si los cambios ocurridos en la década en relación al concepto genérico femenino/masculino se reflejan de alguna manera en el autoconcepto de niñas y niños en Chile, es un tema relevante. Por otra parte, contribuye a la relevancia del estudio, el hecho de que en los últimos años los estudios sobre género y autoestima, han sido relativamente escasos, en comparación con años anteriores. Una revisión del *Journal of Psychology*, *Psychological Reports* y *Child Development*, de los años 2000 al 2003, así lo demuestra.

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

Aunque no es un objetivo de este estudio, sus

resultados pueden iluminar (indirectamente a través de cómo se autoperiben las niñas en relación a sus pares varones), el efecto de los avances que la mujer ha experimentado en la década en relación a status y posición social, gracias a programas y políticas destinadas a mejorar sus condiciones en el ámbito de la salud, laboral y legal, aportando evidencia empírica para apoyar el contexto teórico de futuras investigaciones.

Antecedentes Teóricos y Empíricos

El Género

Las diversas definiciones de género coinciden en que:

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

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

Dentro de las ciencias sociales, se define el género como un dispositivo ideológico que produce, reproduce y legitima las elecciones y límites que se predicen a una categoría del sexo: hombre o mujer y se caracteriza como un concepto localista, no estable, no unitario ni universal (Marececk, 1995).

La adquisición de los autoconceptos referidos a identificación sexual y específicamente a rol genérico, evoluciona durante la niñez y la adolescencia (McConaghi, 1979; Serbin & Sprafkin, 1986) en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales. En ese sentido, la socializa-

ción parental y escolar diferenciada se convierte en un factor clave para la mantención de las diferencias señaladas (Block, 1983; Garret & Kahn, 1980; Lamb & Roopmarine, 1979; MacHale & Houston, 1984; Stoddart & Turiel, 1985; Weinraub & Clements, 1984).

El sexo podría ser un hecho dado, mientras el género es un artefacto cultural, es una propiedad cultural social, es una invención social mediada por otra construcción social (la biológica) que tiene un desarrollo temprano en la infancia (Fagot & Leinbach, 1997).

Dentro de la discusión (y del rechazo) que las ideas sobre diferencias de género basadas en la biología provocaron en su momento, Maccoby y Jacklin (1974) y Bem (1974) niegan las diferencias y afirman que hay más similitudes que diferencias entre hombres y mujeres, considerando que ellas pueden ser tan competitivas, asertivas, analíticas, dominantes, ambiciosas y agresivas como los hombres, si se da la oportunidad. Esta perspectiva fue llamada posteriormente *androgínica*.

Las teorías post androgénicas refutan lo anterior considerándolo como una tácita descalificación de las tradicionales características femeninas y comienzan a conformar nuevos modelos que destacan y valoran las características tradicionalmente atribuidas a las mujeres como propias y diferentes a las de los hombres (Brabeck & Shore, 2003). Respecto de otras líneas de estudio que destacan los déficits de las mujeres en relación a los hombres, las posturas post androgénicas proponen básicamente que el desarrollo de la mujer en áreas cognitivas, morales, afectivas y conductuales, no es inferior, sino diferente.

Los modelos de género provienen de varias fuentes: la familia, la escuela, los medios de comunicación y su puesta en práctica transcurre en los lugares en que transcurre la vida de cada individuo. Las representaciones sociales se refieren a lo que se piensa acerca de lo que es ser hombre o mujer. Un orden social de representaciones en torno al género, permite a los individuos percibirse a sí mismos y a los demás en virtud de conceptos y estereotipos dotados de cierto grado de consistencia. Los estereotipos actúan a nivel de las creencias y las actitudes. Mientras las creencias afectan al tipo de conocimiento, las actitudes conforman valoraciones donde anida la toma de postura frente a otros. Unos y otros se complementan y refuerzan, si bien es posible una modificación de las creencias sin que esto se manifieste en el cambio de actitudes (Ortega, 1994).

Los cambios sociales (1993-2003) desde la

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

Los movimientos en pro de la igualdad de oportunidades para la mujer, abogan por el término de la discriminación social y cultural. Surge en la escena nacional el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam), como un primer hito, institucionalizado, del cambio sociocultural que comienza a experimentar la mujer en la sociedad

Cabe hacer notar que la primera evaluación de autoestima que sirve de línea base para este estudio se realiza en 1992, cuando recién surge en Chile la preocupación por el género en forma más o menos institucionalizada, por parte de los primeros gobiernos democráticos luego del régimen militar.

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

- El 31.5% de los hogares chilenos están liderados por mujeres (25.3% en 1993).
- Se reducen dramáticamente las tasas de fecundidad, lo que permite una incorporación más activa de la mujer al campo laboral.
- Disminuyen la categoría *casado(a)* de un 51.8 % en 1992, a un 46.2% en la actualidad.
- La participación laboral de las mujeres aumenta en 7.5 puntos porcentuales en relación a 1992. En contraste, la participación laboral masculina se redujo, en el mismo lapso, en 1.5 puntos porcentuales.
- Considerando las variables de edad y sexo, el mayor crecimiento relativo de los últimos 10 años se produjo en el segmento de mujeres entre 25 y 34 años. Los hombres, reducen su participación en casi todos los tramos etáreos.
- En 1992, la fuerza de trabajo femenina representaba el 29.5%, mientras que en 2002, sube al 35.6%. Vale decir, que el aumento porcentual de la participación femenina entre los dos censos alcanza 50.1%, mientras que las de los hombres alcanza 17.6 %

- El año 1993 se crea el Servicio Nacional de la Mujer y varios otros organismos gubernamentales destinados a cautelar la familia y a proteger a la mujer frente a violencia intrafamiliar y maltrato.
- Los movimientos feministas abogan a nivel mundial por el término de la discriminación social y cultural.

Las consecuencias para la mujer del surgimiento de una economía neoliberal y la modernización y diversificación de las fuentes de trabajo, trajo consecuencias para las relaciones de género en la vida privada (Valdés & Araujo, 1997), reflejadas en cambios en los patrones de autoridad en la vida privada, el trabajo doméstico, el uso de los espacios extra domésticos, en la participación social, en la sexualidad y en relaciones de pareja. El salario femenino conduce a la co-provisión económica de los hogares, que también da origen a ciertas redefiniciones en los roles de hombres y mujeres en la vida familiar.

Las mujeres salen del espacio doméstico para poblar espacios públicos, la casa deja de tener la importancia que tenía en el periodo inmediatamente anterior en términos de permanencia en ella. La reorganización del tiempo y el espacio, conforman un nuevo escenario que contribuye a cambios en la mentalidad y en las relaciones de poder entre hombres y mujeres.

La modernización de la estructura productiva del país, implicó cambios en los regímenes laborales, en los roles de los géneros en las familias y en las vidas privadas. Los hombres se ven afectados por un proceso de desafiliación del mercado de trabajo estable (Castel, 1996 en Valdés & Araujo, 1997) con lo que pierden los atributos de proveedores permanentes de los hogares, mientras las mujeres son protagonistas de un creciente proceso de afiliación al mercado de trabajo.

Cristaliza una nueva relación social: salir de la casa, establecer nuevos espacios de sociabilidad y procurarse autonomía ya no es privativo de los hombres. La incorporación al mundo del trabajo le proporciona a la mujer acceso a bienes materiales y culturales, las reposiciona en la jerarquía familiar e introduce variaciones en las relaciones entre los géneros.

Un cambio en la relación social de esta naturaleza supone modificaciones en los discursos del género, alteraciones en lo que hombres y mujeres hacen y alteraciones en cómo se piensan, por tanto, en sus interacciones.

“Las diferentes tareas y áreas de actividad proporcionan modelos concretos de identidad. En gran

parte se es lo que se hace” (Ortega, 1994 en Valdés & Araujo, 1997, p. 144). El trabajo se convierte en un elemento de reposicionamiento social de los sujetos en la modernidad.

El Autoconcepto

Al momento que los autores hacen la presentación de las bases teóricas del test, en la literatura aparecen usados más o menos como sinónimos (aunque de hecho no lo son) conceptos tales como: *self image, self concept, self esteem, self evaluation, self understanding, self perception* y otros. La falta de una definición precisa, acotada y unívoca en torno al uso de términos como *autoestima o autoconcepto, autovaloración, etc.*, persiste hasta hoy y todavía se usan como sinónimos términos que en rigor, no lo son.

Para efectos de este trabajo, se utilizará la definición que proponen los autores del test original, considerando que corresponde al atributo que evalúa.

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

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

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

Para los autores de la Escala, el autoconcepto es

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

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

Actualmente permanecen vigentes en la literatura la gran mayoría de las características atribuidas clásicamente al autoconcepto, aunque cabe hacer notar la hipótesis de Bedmar y Peterson (1996), quienes no consideran el efecto de las variables ambientales, salvo en las etapas más tempranas del desarrollo y centran el problema en factores psicológicos internos, tales como la retroalimentación intrapsíquica, las emociones, los factores afectivos relacionados y el *darse cuenta* de las valoraciones que acompañan cualquier conducta del individuo.

Método

El objetivo del estudio es el análisis de las diferencias en el autoconcepto de niños y niñas de 3°, 4°, 5° y 6° año de EGB del Área Metropolitana, de niveles socioeconómicos (NSE) alto, medio y bajo, observadas en el Momento 1 (1992) y en el Momento 2 (2003).

El interés de este estudio es determinar los cambios en el autoconcepto de niños y niñas producidos durante estos 10 años, en relación a los roles de género (femenino y masculino) culturalmente asignados.

Diseño

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

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

Hipótesis Nula (Ho): El nivel de autoconcepto en relación a roles de género tanto para niños como para niñas escolares de 3° a 6° año básico de niveles socioeconómicos alto, medio y bajo, no ha experimentado variaciones entre 1992 y 2003.

Muestra

El colectivo del cual se obtienen ambas muestras para (M1 y M2) comprende a los niños y niñas que cursan 3°, 4°, 5° y 6° año de Enseñanza General Básica común en colegios particulares pagados, particulares subvencionados y colegios municipalizados del Área Metropolitana. Se estratificó por afijación no proporcional, considerando las variables sexo, curso y nivel socioeconómico.

Nivel socioeconómico: se consideran 3 niveles: alto (1), medio (2) y bajo (3) utilizando como criterio para determinar el nivel socioeconómico la dependencia administrativa de los establecimientos. La dependencia corresponde a instituciones o personas que administran los establecimientos educacionales: nivel socioeconómico alto, dependencia particular; medio, dependencia particular subvencionada y bajo, dependencia municipal. En la muestra se incluyen colegios de preferencia, mixtos.

La Tabla 1 muestra la distribución de la muestra por NSE y sexo, con indicación de los colegios de procedencia de los niños.

Se aprecia un aumento del *n* en relación a la primera aplicación. Esto se debe a que la prueba se aplicó en un día determinado, con la cantidad de niños asistentes ese día y sin discriminar de acuerdo a la cantidad de niños por curso. La Tabla 2 muestra la distribución de los alumnos por curso y sexo.

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

Instrumento

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

La adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo a normas clásicas de construcción de pruebas psicológicas. La forma adaptada consta de 70 ítemes formulados de manera legible y comprensible para los niños y con un adecuado nivel de complejidad lingüística. La forma adaptada está destinada a niños en edad escolar entre 3° y 6° básico inclusive (Gorostegui, 2002).

Tabla 1
Distribución de la muestra por sexo, curso y NSE para M1 y M2

NSE	Depend.	Comuna		<i>n</i>				%			
		M1	M2	M1		M2		M1		M2	
				H	M	H	M	H	M	H	M
Alto	Part. Pagado	L. Condes	L. Condes	304		497		32.5		37.9	
				159	145	264	233	52.6	47.4	53.22	46.78
Med.	Part. Subv.	La Florida	La Florida	311		430		33.3		33.0	
				162	149	219	211	52.1	47.1	50.1	49.9
Bajo	Municipal	Conchalí	Esp./Pint.	320		376		34.2		28.7	
				161	159	202	174	50.3	49.7	54.1	45.9
Total				935		1303					

Tabla 2
Estratificación de la muestra de acuerdo a variable NSE, sexo y curso para M1 y M2

NSE	Sexo	Curso	Alto				Medio				Bajo				N curso			
			H		M		H		M		H		M		H		M	
			M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2		
3°			42	65	36	55	39	47	42	45	37	49	50	41	118	161	128	141
4°			41	64	35	63	41	62	31	49	42	48	34	46	124	174	100	158
5°			42	67	33	61	35	56	43	61	37	54	33	41	114	177	109	163
6°			34	68	41	54	47	54	33	56	45	51	42	46	126	173	116	156
n sexo			159	264	145	233	162	219	149	211	161	202	159	174	482	685	453	618

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 seis sub-escalas, que corresponden a dimensiones más específicas del autoconcepto.

La Tabla 3 muestra la composición subescalar del Test P-H (a), una breve descripción de las subescalas, junto a dos ítems representativos del factor y la interpretación de los puntajes altos y bajos.

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

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

Tabla 3
Subescalas que componen en Test P-H (adaptado)

Subescala	Descripción	Ptje. alto	Ptje. Bajo
1. Conducta	Los 15 ítems de esta subescala reflejan el grado en que el niño admite o niega conductas problemáticas, en conductas específicas como "Soy peleador con mis hermanos" o declaraciones más generales tales como "Hago muchas tonteras". Puntaje bajo significa reconocimiento de problemas.	Ausencia de problemas o intento de negación.	El niño reconoce que tiene problemas.
2. Estatus Intelectual y Escolar	Autoconcepto escolar, más un sentimiento general de aceptación o rechazo al colegio (15 ítems). Ej. Soy inteligente, A mis amigos les gustan mis ideas.	Ausencia de problemas en casos de buen rendimiento.	Dificultades específicas o expectativas exageradas de padres.
3. Apariencia y Atributos Físicos	Autoconcepto en relación a apariencia física y atributos personales en general (12 ítems). Ej. Me gusta como me veo, Soy más feo que los demás niños.	El niño se autopercibe en forma positiva.	Percepción negativa de su imagen corporal.
4. Ansiedad	Refleja humor disfórico o alterado: preocupación, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo y sentimientos de minusvalía (13 ítems) Ej. Casi siempre tengo miedo, Soy nervioso.	Ausencia de ansiedad y sentimientos afines.	Requiere evaluar posibilidad de consultar especialista.
5. Popularidad	Refleja si se siente capaz de hacer amigos, si es aceptado o no por su grupo de pares (11 ítems) Ej. Mis compañeros se burlan de mí, Tengo buenos amigos.	Buen desempeño social y relaciones entre pares.	Inhibición social, escasez de habilidades sociales.
6. Felicidad y Satisfacción	Sentimiento de ser feliz y estar satisfecho de vivir. (11 ítems) Ej. Soy alegre, Tengo buena suerte.	Sentimiento de ser feliz.	Infelicidad y autovaloración negativa.

Procedimientos

Se utiliza 0.01 y 0.05 para valor t observado (t_o), parámetro p y t crítico (t_c). Adicionalmente, y aunque finalmente no se utilizaron porque resultó matemáticamente más apropiado utilizar los datos como estaban (ya que las transformaciones no ayudaban a la normalidad), se aplicó Test de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov y transformaciones no lineales para intentar normalización de datos (transformación Logaritmo base 10, Logaritmo Neperiano y Arco seno Hiperbólico).

Resultados

La Tabla 4 presenta los resultados globales para niños y niñas en M1 y M2, con sus respectivas pruebas de significación estadística.

Al comparar los resultados globales de la Escala para niños y niñas en la primera y segunda aplicación (M1 y M2) se observa que en M1 los niños,

Tabla 4

Comparación de promedios y DS de los puntajes totales por sexo, con indicación de *t_o*, para M1 y M2

	M1			M2			Prueba <i>t</i>	
	\bar{X}	DS	<i>n</i>	\bar{X}	DS	<i>n</i>	<i>t_o</i>	<i>p</i>
Hombres	52.51	9.89	482	52.00	10.80	685	1.59	0.110
Mujeres	51.43	10.86	453	52.90	10.70	618	2.057*	0.040
<i>t_o</i>	1.59			-1.54				
<i>p</i>	0.110			0.10				

* Significativo 0.05

Tabla 5

Comparación de promedios y DS de los puntajes por subescala por sexo, con indicación de *t_o*, para M1 y M2

Subescalas	Ptje.	Momento 1 (1992)					Momento 2 (2003)					<i>t_o</i> M1 M2	
		Hombres		Mujeres		<i>t_o</i>	Hombres		Mujeres		<i>t_o</i>	H/H	M/M
		\bar{X}	DS	\bar{X}	DS		\bar{X}	DS	\bar{X}	DS			
1 Conducta	15	10.57	2.91	11.22	2.72	3.52**	11.14	2.79	11.93	2.50	5.36**	3.36**	4.41**
2 Status	15	10.69	3.02	10.81	3.08	0.60	10.50	3.25	11.13	3.10	3.55**	0.99	1.67
3 Apariencia	12	9.24	2.60	8.88	2.72	2.07*	9.06	2.66	9.24	2.67	1.17	1.12	2.15*
4 Ansiedad	13	9.60	2.24	8.59	2.72	6.21**	9.33	2.50	8.79	2.66	3.81**	1.87	1.20
5 Popularidad	12	9.00	2.37	8.66	2.61	2.09*	7.86	2.36	8.09	2.45	1.67	8.09**	3.69**
6 Felicidad	11	9.18	2.05	8.88	2.14	2.19*	9.05	2.12	9.23	2.14	1.54	1.05	2.66**

* Significativo 0.05

** Significativo 0.01

aunque con una diferencia no significativa estadísticamente, superan a las niñas. Esta situación se invierte en M2, de manera que esta vez son las niñas las que obtienen puntajes superiores. Lo notable, es la inversión de resultados que se produce respecto de la primera aplicación.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se acepta la Hipótesis Nula para los varones: no hay diferencias estadísticamente significativas entre resultados promedio de autovaloración en varones en 1992 (M1) y los promedios obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003.

En el caso de las niñas, se rechaza la Hipótesis Nula de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados promedio de autovaloración en niñas evaluados en 1992 (M1) mediante la prueba de Piers-Harris (a) y los promedios de autovaloración obtenidos por una muestra de similares características evaluada con la misma prueba en 2003 (M2). Cabe destacar que las niñas, además de mostrar diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedio M1 y M2, revierten la relación con los varones al superarlos esta vez en promedios de puntajes.

La Tabla 5 muestra los resultados comparados de la primera aplicación de la Escala en M1, con los resultados de M2, por subescalas y por sexos, con las respectivas pruebas de significación estadística para todas las comparaciones.

Para la subescala *Conducta* (1) se mantiene la superioridad de las niñas respecto de los varones para los dos momentos evaluados. Respecto de M1 y M2 tanto los niños como las niñas aumentan significativamente sus puntajes respecto de cómo perciben su comportamiento.

La subescala *Estatus Intelectual y Escolar* (2) muestra una ligera superioridad de las niñas en el M1, respecto de los varones, superioridad que se hace significativa en M2. En comparación con sus pares, los varones disminuyen su autoconcepto académico en M2 respecto de M1, mientras las niñas lo aumentan. Aunque las diferencias no son significativas, esto muestra una tendencia.

Apariencia y Atributos Físicos (3) muestra una superioridad significativa de los varones en M1, mientras en M2, la relación se invierte y ellas muestran puntajes superiores a los de los varones en esta subescala. Los varones disminuyen puntajes en

autopercepción de su apariencia física en M2 (respecto de M1) mientras las niñas aumentan significativamente sus puntajes en el mismo período.

Ansiedad (4). Tanto en M1 como en M2, los puntajes favorecen a los varones con diferencias estadísticamente significativas. A pesar de que en M2 persisten las diferencias a favor de los varones, se puede apreciar que ellos disminuyen ligeramente sus puntajes, mientras ellas (aunque no significativamente) los aumentan. Esta prueba puntúa en dirección a la autoestima positiva. En este sentido, un puntaje bajo en *Ansiedad (4)* no significa que los niveles de ansiedad sean bajos, sino por el contrario, que éstos son altos. Significa que la percepción que el niño tiene de sí mismo en los puntos evaluados en este factor es baja. Es decir, si el niño marca la alternativa SI para ítemes tales como *Soy nervioso, Tengo miedo, No soy tomado en cuenta* y otros ítemes de esta subescala, no obtiene puntos en esos ítemes y por lo tanto, puntúa bajo en la subescala.

La subescala *Popularidad (5)* muestra que los varones se autopercebían como más populares que las niñas en M1 con diferencias estadísticamente significativas, mientras en M2 la relación se invierte y ahora son ellas quienes se autoperciben como más populares que ellos. Tanto la disminución de los puntajes de los niños en M2 respecto de M1, como el aumento de los puntajes de las niñas, muestran diferencias significativas.

Finalmente, en la subescala *Felicidad y Satisfacción (6)* en M1 los varones superan a las niñas con diferencias significativas, mientras en M2, ellas remontan esta diferencia e incluso los superan ligeramente. Respecto de las diferencias entre pares de M1 y M2, ellos disminuyen sus puntajes, mientras ellas los superan significativamente.

Conclusiones

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

Respecto de las subescalas, los varones mantienen sus puntajes e incluso bajan sus promedios en algunas. Por su parte las niñas muestran un aumento significativo de sus promedios en M2 respecto de M1 en casi todas las subescalas.

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

En relación a las subescalas, para *Conducta (1)* se mantiene la superioridad (significativa) de las niñas respecto de los varones para los dos momentos evaluados. Al comparar resultados M1 y M2, tanto los niños como las niñas aumentan significativamente sus puntajes en M2 en esta subescala.

La subescala *Estatus Intelectual y Escolar (2)* muestra una ligera superioridad de las niñas en el M1, respecto de los varones, superioridad que se hace significativa en M2.

En comparación con sus pares, los varones disminuyen su autoconcepto académico en M2 respecto de M1, mientras que las niñas lo aumentan. Aunque las diferencias no son significativas, esto muestra una tendencia coincidente con los resultados totales de este estudio en relación a los cambios en relación al género a favor de las niñas.

La subescala *Apariencia y Atributos Físicos (3)* muestra una superioridad significativa de los varones en comparación con las niñas en M1, mientras en M2 la relación se invierte y ellas muestran puntajes superiores a los de los varones en esta subescala. Los varones disminuyen puntajes en autopercepción de su apariencia física en M2 (respecto de M1) mientras las niñas aumentan significativamente sus puntajes en el mismo período. Se aprecia una autopercepción mejorada de las niñas en cuanto a imagen corporal.

No obstante la significativa superioridad de puntajes de las niñas respecto de los varones en varias de las subescalas, llama la atención que en M2, continúan obteniendo puntajes significativamente más bajos que los varones en *Ansiedad (4)* es decir, los niveles de ansiedad continúan altos. Tanto en M1, como en M2, los puntajes favorecen a los varones con diferencias estadísticamente significativas. Ellas continúan reportando más “nerviosismo”, timidez y tristeza que ellos, aún cuando hayan aumentado sus promedios en casi todos los subfactores de la prueba. A pesar de que en M2 persisten las diferencias a favor de los varones en esta subescala, se puede apreciar que ellos disminuye-

ron ligeramente sus puntajes, mientras ellas (aunque no significativamente) los aumentaron.

La subescala *Popularidad* (5) muestra que los varones se autopercebían como más populares que las niñas en M1, mientras en M2 la relación se invierte y ahora son ellas quienes se autoperciben como más populares que ellos. Tanto la disminución de los puntajes de los niños en M2 respecto de M1, como el aumento de los puntajes de las niñas, muestran diferencias significativas.

En cuanto a *Popularidad* (5) y *Felicidad y Satisfacción* (6) en M1 los varones superan a las niñas con diferencias significativas, mientras en M2, ellas remontan esta diferencia e incluso los superan ligeramente. Respecto de las diferencias entre pares de M1 y M2, ellos disminuyen sus puntajes, mientras ellas los superan significativamente. Los varones (M2) autoevalúan su conducta significativamente mejor que en M1, sin embargo, reportan autoperibirse como menos populares, es decir, menos queridos y aceptados por sus pares. El resto de las subescalas para ellos se mantiene sin variaciones importantes. Comparativamente, hoy las niñas perciben su comportamiento como mejor que sus pares en M1 y también hay una mejoría en la percepción de su imagen física, su popularidad y su satisfacción y felicidad.

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

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

Se observan aumentos significativos respecto de la vivencia de *felicidad* y *satisfacción* de las niñas consigo mismas en relación a M1. Este resultado es interesante de relacionar con la relativa disminución de los niveles de ansiedad en las niñas en el mismo período.

Los resultados de análisis de algunos ítemes en particular, muestran que aquellos en los que de acuerdo al género se esperarían diferencias entre niños y niñas, éstas se producen en forma muy clara. Interesa destacar que de acuerdo al estereotipo de género los varones en comparación con las niñas, se sienten más *fuertes*, *pasan a llevar a los otros en la fila*,

hacen tonteras, *molestan a los otros*, *son peleadores* y *sienten que les caen bien a sus compañeros varones*. Pero no obstante, ellos *sienten miedo* en mayor proporción que las niñas.

Por su parte las mujeres, en comparación con los niños, *se ponen nerviosas en las pruebas*, *se portan bien en el colegio*, *están más atentas en la clase*, *les caen bien a sus compañeras*, pero afirman que *muchas veces sienten ganas de llorar*. De acuerdo a lo que se espera para la edad, tanto ellas como ellos, se sienten más aceptados por niños de su mismo sexo que del sexo opuesto.

Aunque no era un objetivo explícito de este estudio, los resultados indican que en relación a la variable curso, se mantiene casi el mismo perfil de resultados obtenido en el M1, es decir, sin diferencias significativas entre cursos, con leve tendencia a disminuir puntajes a medida que avanza la escolaridad. Es interesante observar cómo el autoconcepto se mantiene estable durante casi todo el estadio de desarrollo correspondiente a la etapa escolar, lo que coincide con el planteamiento de los autores del test original respecto de la estabilidad del autoconcepto infantil.

En conclusión, para los varones no hay diferencias estadísticamente significativas en relación al atributo evaluado en 1992 y 2003. Las niñas muestran cambios significativos de puntaje, lo que coincide con el sentido y la orientación de los cambios que reporta la literatura sobre el tema.

Discusión

Los instrumentos de medición deberían tener a la base un modelo teórico desarrollista de autoconcepto, que reflejara las formas principales en las cuales el autoconcepto se organiza y reorganiza a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Al menos, escalas diferentes para niños en etapa escolar (que privilegian aspectos y características físicas), adolescentes (que tienen una aproximación más subjetiva al problema) y adultos; o interpretaciones de puntaje que consideren las posibles diferencias.

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

Los resultados de este estudio pueden ayudar a determinar en qué medida los cambios en los niveles

de autoestima de niños y niñas de los que dan cuenta numerosas investigaciones (especialmente del tipo evaluación-intervención-post evaluación) se deben a las intervenciones realizadas o a factores macrosociales ajenos a esas intervenciones. Estos resultados pueden contribuir a orientar o rediseñar programas de estimulación de autoestima, en la medida que proporcionan un marco de referencia social para los cambios que pudieran producirse, especialmente, si estos cambios pueden producirse de igual manera sin intervenciones de ningún tipo.

En otro ámbito de la discusión, conviene consignar que Piaget (1966) plantea que el escolar cuenta con mecanismos de reversibilidad operatoria que sólo le permiten una precaria reflexión sobre sí mismo, pero exenta de autocrítica independiente del juicio de los otros. Su autoconcepto por lo tanto, no pasaría de ser un espejo que refleja lo que él cree que los otros piensan de él. Sin embargo, esta afirmación es cuestionada últimamente en estudios que afirman que el desarrollo de la autovaloración infantil está sólo débilmente condicionado por factores externos. Opciones teóricas tan contradictorias, aconsejan continuar estudios en la línea de las definiciones del autoconcepto y ponen en tela de juicio la validez de nuestras conclusiones (y en general, de los autorreportes en relación al autoconcepto infantil).

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

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

Los importantes cambios de status ocurridos

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

El aumento significativo de autovaloración de la conducta de niños y niñas respecto de M1, plantea una situación curiosa. No habría elementos para afirmar que efectivamente la conducta de los niños de hace 10 años fuera peor que la de los niños de hoy (ellos se autoevaluaron peor que los actuales). Por el contrario, hoy los colegios reportan la dificultad para mantener la disciplina y el comportamiento adecuados, tanto en sala de clases como en los períodos de recreo o de actividades extraprogramáticas, como uno de los problemas emergentes del período de los 90 en adelante. El hecho de que los niños sientan que se *portan mejor* en M2 que en M1, pudiera deberse a mayores niveles de permisividad y aceptación de conductas menos normadas en las aulas, lo que hace que ellos sientan más ajuste, aún cuando objetivamente su comportamiento diste bastante de ser el esperado.

Es posible hipotetizar que en 10 años los modelos de crianza y los niveles de permisividad tanto a nivel de hogares como de colegio, hayan aumentado, de manera que los niños se sienten más ajustados a las normativas externas. Cuando la dificultad para poner normas y límites preocupa a todos los profesores y a muchos padres, éste resultado podría ser un aporte a la discusión sobre el tema. ¿Son suficientemente claros para los niños los mensajes que les envían los mayores?

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

Los resultados muestran que aquellos ítemes en los que de acuerdo al género se esperarían diferencias entre niños y niñas, éstas se producen en forma muy clara y en la dirección esperada de acuerdo al estereotipo aún vigente. Desgraciadamente no se cuenta con resultados para este análisis en el M1,

por lo tanto sólo se puede comentar estos resultados, pero sin concluir respecto de las diferencias que pudieran haberse producido en relación a M1-M2.

Según su propio reporte, los varones en comparación con las niñas, se sienten más fuertes, peleadores y sienten que les caen bien a sus compañeros varones, es decir, coinciden con lo culturalmente esperado para el género, además de coincidir su autopercepción con lo esperado para el desarrollo, como es el sentimiento de ser aceptado por sus pares varones más que por las niñas. Pero curiosamente, sienten *miedo* en mayor proporción que las niñas. Por su parte las mujeres, en comparación con los niños, *se ponen nerviosas en las pruebas, se portan bien en el colegio, están más atentas en la clase, les caen bien a sus compañeras*, pero afirman que muchas veces *sienten ganas de llorar*.

Uno de los ítemes que muestra diferencias importantes entre niños y niñas es *Mis compañeros se burlan de mí*: los varones sienten que los otros niños se burlan más de ellos de lo que perciben las niñas respecto de sus compañeras. De acuerdo a este resultado, se podría hipotetizar que el hecho de que los varones se burlen de sus compañeros sería una situación frecuente en los colegios, en especial si el niño tiene algún déficit sensorial, intelectual o muestra alguna diferencia respecto de la norma para el grupo.

Esta agresividad verbal constituida por la burla, sería ejercida de acuerdo a este resultado, en mayor medida por los varones, lo que también los afectaría más a ellos. Por otra parte, también podría apuntar a que los varones son más sensibles a este tipo de manifestaciones hostiles que las niñas.

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

Elas puntúan alto en relación a los varones, cuando de trata de *tener ganas de llorar*, mientras que ellos las superan en *tener miedo*. Ambas representan sensaciones displacenteras que valdría la pena estudiar en relación al género, a las presiones y las expectativas sociales para ellas y para ellos.

Los resultados reflejan el hecho de que las niñas en M1 valoraban su ajuste al estereotipo cultural de género y a las normas de conducta esperada, sin embargo, los altos niveles de ansiedad, reflejaban un sentimiento de displacer psicológico y de distimia que fue uno de los hallazgos más preocupantes de la primera aplicación. En general, esto se mantiene en la segunda aplicación. Sería de interés realizar algún estudio que diera luz sobre la depresión unida al sexo y este precoz surgimiento de sentimientos depresivos y ansiosos en las niñas.

A pesar de los cambios socioculturales, económicos y laborales ocurridos en la década, los resultados del estudio muestran claros resabios culturales respecto del género. La respuesta a la pregunta de por qué esto se mantiene a pesar de los cambios experimentados por las niñas en la dirección de la autoestima positiva, es un tema que merece un estudio posterior y que queda abierto a partir de los resultados de este estudio.

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

El establecer los nexos precisos y las relaciones causales (si las hay) entre los cambios socioculturales, el cuestionamiento ideológico de la situación de discriminación de la mujer respecto del varón, el rescate y valoración de los valores propios del género ocurridos durante el período, y los cambios en la autoestima de niños y niñas, es un tema de estudio que queda planteado. Queda pendiente, además, el reestudio de los instrumentos de evaluación y un acuerdo teórico sobre la definición de la autoestima por la importancia que este atributo tiene para el desempeño del niño en todos los ámbitos del quehacer social y básicamente porque conlleva un sen-

timiento de felicidad básica y satisfacción consigo mismo, que debiera ser un derecho para todos, pero que especialmente debe ser cautelado y privilegiado en los niños y las niñas. Este trabajo es sólo un paso en la dirección indicada.

Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bedmar, R. & Peterson, S. (1996). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.
- Brabeck, M. & Shore, E. (2003). Gender differences in intellectual and moral development? En J. Demick & C. Andreolett (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 351-368). USA: Plenum Press.
- Caro, I. (2002) *Género y salud mental*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fagot, B. & Leinbach, M. (1997). Qualities underlying the definitions of gender. *Sex Roles*, 37, 1-18.
- Garrett, C. & Kahn, L. (1980). The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex typing to their sex typing toy play behavior. *Child Development*, 51(1), 256-270.
- Gorostegui, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de normas para Chile de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris*. Tesis para optar al título de Psicólogo, P. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gorostegui, M. E. (2002). *Evaluación del impacto de los Talleres de Aprendizaje (TAP) en la autoestima de niños y niñas*. Santiago: Mineduc.
- Lamb, M. E. & Roopmarine, J. L. (1979). Peer influences on sex role development in preschoolers. *Child Development*, 50(4), 1219-1222.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McConaghi, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50(4), 1223-1266.
- MacHale, S. M. & Houston, T. C. (1984). Man and woman as parents. Sex role orientations, employment and parents roles with infants. *Child Development*, 56(3), 1349-1361.
- Marececk, J. (1995). Gender, politics and psychologists ways of knowing. *American Psychologist*, 50, 162-163.
- Milicic, N. & Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *Psyche*, 2(1), 69-80.
- Ortega, F. (1994). *El mito de la modernización: Las paradojas del cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Piaget, J. (1966). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Piers, E. (1967). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself) Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Piers, E. (1976). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself) Research monograph*. CA: Counseling Recording and Test.
- Piers, E. (1984). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself) Revised manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Serbin, L. A. & Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex typing in three to seven years old children. *Child Development*, 55(4), 1188-1219.
- Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). (1994). *Mujer y salud mental: Primer congreso nacional. Seminarios*. Santiago: Servicio Nacional de la Mujer.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Goordiva, T., Grasshof, M. & Oettingen, G. (2000). Gender effects en children's beliefs about school performance: A cross cultural study. *Child Development*, 71(2), 517-52.
- Stoddart, T. & Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross gender activities. *Child Development*, 56(5), 1241-1252.
- Valdés, X. & Araujo, K. (1997). Modernización agraria, modernidad y vida privada: Las relaciones sociales de género en los temporeros de la fruta. *Psyche*, 6(2), 35-49.
- Weinraub, M. & Clements, L. P. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex typed joy preference and family characteristics. *Child Development*, 55(4), 1493-1503.

Fecha de recepción: Septiembre de 2004.

Fecha de aceptación: Enero de 2005.