



UNIVERSIDAD  
**ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

## *Estudio*

El peso de los factores culturales en los resultados de la aplicación de un test norteamericano de evaluación de autoestima a un grupo de adolescentes chilenos

María Elena Gorostegui  
Anneliese Dörr



#### RESUMEN

LA INVESTIGACIÓN REALIZADA SE SITÚA DENTRO DEL ÁREA DE LA PSICOMETRÍA, EN LA LÍNEA DE ADAPTAR Y CONFECCIONAR INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES Y DESTREZAS SOCIALES, EN PARTICULAR, DE LA AUTOESTIMA COMO VARIABLE INTERVINIENTE EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y EN EL DESEMPEÑO SOCIAL EN GENERAL.

SE COMPARAN RESULTADOS OBTENIDOS POR UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES CHILENOS, CON LOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA DE NORMALIZACIÓN ORIGINAL DE PIERS-HARRIS CHILDRENS' S SELF-CONCEPT SCALE (PIERS & HERZBERG, 2007) PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES. SE MUESTRAN DIFERENCIAS EN LAS RESPUESTAS A LOS MISMOS ESTÍMULOS, ENTRE GRUPOS DE ADOLESCENTES PERTENECIENTES A DOS CULTURAS, CON LA FINALIDAD DE COMPROBAR LA NECESIDAD DE ADAPTAR Y NORMALIZAR LOS PUNTAJES DE PRUEBAS CONSTRUIDAS PARA OTRAS CULTURAS Y REALIDADES, ANTES DE SER APLICADOS.

SE DESTACA LA IMPORTANCIA DE CONTAR CON INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN VÁLIDOS Y CONFIABLES, EN LA MEDIDA QUE A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTAS PRUEBAS, SE TOMAN DECISIONES QUE PUEDEN AFECTAR EL FUTURO DE LOS MUCHACHOS.

**PALABRAS CLAVE:** ADOLESCENCIA, AUTOESTIMA, EVALUACIÓN, PSICOMETRÍA.

#### ABSTRACT

THE RESEARCH MADE IS PLACED WITHIN THE PSYCHOMETRY AREA, IN LINE WITH ADAPTING AND CREATING INSTRUMENTS OF EVALUATION OF SOCIAL SKILLS AND ABILITIES, PARTICULARLY, OF SELF-ESTEEM AS A VARIABLE WHICH INTERVENES IN SCHOLAR LEARNING AND IN THE SOCIAL PERFORMANCE IN GENERAL. RESULTS OBTAINED BY A CHILEAN TEENAGERS' SAMPLE ARE COMPARED TO THOSE OBTAINED BY THE ORIGINAL NORMALIZATION SAMPLE OF PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE (PIERS & HERZBERG, 2007) FOR CHILDREN AND TEENAGERS. DIFFERENCES ARE SHOWN IN THE RESPONSES TO THE SAME STIMULI, BETWEEN GROUPS OF TEENAGERS BELONGING TO TWO CULTURES, WITH THE OBJECTIVE OF CONFIRMING THE NEED TO ADAPT AND NORMALIZE THE SCORE OF TESTS CONSTRUCTED FOR OTHER CULTURES AND REALITIES, BEFORE THEY ARE APPLIED.

THE IMPORTANCE OF HAVING VALID AND RELIABLE EVALUATION INSTRUMENTS IS HIGHLIGHTED, TO THE EXTENT THAT BASED ON THE RESULTS OBTAINED IN THESE TESTS, DECISIONS ARE TAKEN, WHICH MAY AFFECT THE FUTURE OF THE BOYS.

**KEY WORDS:** ADOLESCENCE, SELF-ESTEEM, EVALUATION, PSYCHOMETRY.

# El peso de los factores culturales en los resultados de la aplicación de un test norteamericano de evaluación de autoestima a un grupo de adolescentes chilenos<sup>1</sup>

María Elena Gorostegui<sup>2</sup>  
y Anneliese Dörr<sup>3</sup>

## Consideraciones preliminares

La RAE (2001) define el término Psicometría como “la medida de los fenómenos psíquicos”. Más específicamente, la Psicometría constituye una disciplina que estudia, investiga y propone metodologías para la construcción y la aplicación de pruebas. Estos instrumentos, así contruidos, deberán exhibir mínimos aceptables en cuanto a sus características psicométricas: validez, confiabilidad, consistencia, estabilidad, etc. Con este fin se aplican procedimientos aceptados por la comunidad científica. Las pruebas y tests así contruidos hacen posible evaluar fenómenos y atributos psicológicos, de por sí subjetivos. Estos

1 Se presentan resultados parciales preliminares de la Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.UAHC de María Elena Gorostegui: *Modelo de adaptación y normalización de un test de comportamiento típico: un desafío para la Psicometría*.

2 Psicóloga UC. Magíster Psicología U de Ch. Docente UAHC y UC.

3 Psicóloga UDP. Magíster Psicología U de Ch. Docente Depto. Salud mental U. de Chile.

procedimientos constituyen el *método psicométrico*.

En la comunidad científica existe controversia sobre el estatus teórico de la medición, la que se origina en las diferentes epistemologías y modelos teóricos que coexisten dentro de la disciplina psicológica y que dan origen incluso a distintas posturas valóricas sobre la naturaleza de la medición (Tornimbeni, Olaz y Pérez, 2008).

En relación al significado de la medición, destacan dos modelos: clásico y representacional. El primero con metodologías objetivas en pleno acuerdo con el paradigma de las Ciencias Naturales vigentes hasta mediados del siglo pasado. No obstante, en la década de los 40 comienzan a surgir críticas que apuntaban principalmente a la ausencia de isomorfismo entre las propiedades de los atributos a medir y las unidades de medida a utilizar, entendiéndose por isomorfismo la equivalencia entre el orden y la distancia de una propiedad cualquiera y el sistema numérico utilizado para medirla).

Esta mirada crítica a la evaluación postula que para que un atributo o sus propiedades sean mensurables, debe tener las características de una variable cuantitativa. Por ejemplo, la estatura o el peso de una persona, son medibles y sus medidas pueden ser expresadas en kilos o en metros. Según Bunge y Ardila (2002), *por medición*, se entiende la observación de propiedades cuantitativas, y en este sentido los tests psicológicos no serían instrumentos científicos como los utilizados en las Ciencias Naturales. No obstante, bien contruidos poseen una indudable utilidad por lo que se deberán seguir utilizando mientras no se disponga de otros.

En el caso de la medición de la inteligencia, la autoestima, el autoconcepto, la autovaloración, etc., ocurre que en rigor, no son variables cuantitativas dado que no poseen características propias de los procesos de cuantificación de un atributo, a saber, distintividad, orden, aditividad y proporcionalidad. De acuerdo a lo planteado por Bunge y Ardila (2002), en rigor no serían evaluables.

En 1938, N. Campbell (Tornimbeni, Olaz y Pérez, 2008) afirma que la medición debe ser *directa*, es decir, que no se requiera de otras medidas, salvo las que poseen las variables como constitutivas y operacionales por sí mismas. Agrega que la medición directa (o fundamental) es una condición de cualquier disciplina que se diga científica. Desde esta postura teórica la medición en Psicología no tendría legitimidad, dado que la mayoría de las escalas que se utilizan no poseen, por ejemplo, cero absoluto: no hay un cero absoluto en cuanto a cantidad de inteligencia, autoestima, neuroticismo, personalidad, agresividad, etc., etc.

En la línea del cuestionamiento a la legitimidad de las medidas de atributos psicológicos, Mario Bunge (2002) afirma que las propiedades medidas en general no son isomórficas con el sistema numérico utilizado en la medición y postulan que la medición para ser tal, requiere de escalas que partan del cero absoluto y de unidades de medida provenientes de un sistema teóricamente fundado.

Cuando no es posible hacer mediciones directas, es necesario valerse de indicadores operacionales que den cuenta del fenómeno que se estudia. En el caso de la Psicología, tampoco el problema está resuelto, ya que los indicadores operacionales no estarían claramente definidos ni sustentados teóricamente, por lo que las mediciones además de indirectas serían sólo experienciales y ambiguas.

Si bien la evaluación tiene especiales exigencias para las Ciencias Sociales en general, para la Psicología constituye un permanente desafío debido a que lo que se intenta evaluar es el comportamiento humano. Las preguntas surgen de la posibilidad misma de que la conducta pueda ser evaluada, pero más allá de eso, si pueden ser evaluados los constructos teóricos que subyacen a la conducta y que sólo son observables indirectamente a través de sus manifestaciones. Esta discusión tiene larga data en la literatura y aún no está resuelta, pero no es el caso ahondar en ella.

## La Psicometría

Independientemente de la discusión planteada, la Psicometría utiliza métodos objetivos para evaluar atributos psicológicos, lo que la sitúa en un punto en que intersecta la Psicología con la Estadística. El trabajo en el campo de la Psicometría requiere, por lo tanto, de un buen manejo de la estadística, pero también expertice en la disciplina psicológica para definir con rigurosidad los atributos que se desea evaluar, y más aún, para analizar la posibilidad de que ellos sean medibles directamente. Se requiere además creatividad para diseñar tests, ya que en la mayoría de los casos, tratamos con conceptos teóricos evaluables sólo indirectamente a través de conductas, a las que se supone, subyace el constructo a evaluar.

Tanto en la Psicología propiamente tal, como en el área de las Ciencias Sociales y en la Educación, la evaluación de atributos, procesos y aprendizajes, tiene un rol de creciente importancia. Es así que, en el campo de la Psicometría hay un resurgimiento del interés por la construcción de instrumentos de evaluación y el correspondiente proceso de aplicación e interpretación de resultados. Actualmente en Europa, en Norte América y en Iberoamérica existen asociaciones de profesionales dedicados específicamente a evaluación psicológica, que muestran una creciente actividad en torno a congresos internacionales y publicaciones periódicas tales como el clásico *European Journal Psychological Assessment and Educational and Psychological Measurement* (USA) y la *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, en español, por nombrar sólo algunas.

De acuerdo a una revisión realizada por Buena Casal, Sierra, et als. en 2003 (Buena Casal, Sierra, et als 2003), la revista *Análisis y Modificación de Conducta* contiene un 60% de artículos sobre evaluación, mientras que revistas de temática general como *Psicothema* y *Revista de Psicología General y Aplicada* presentan un 36% y 22% (respectivamente) de artículos sobre evaluación.

## Los tests

*Antecedentes históricos.* El vocablo *test* es un anglicismo cuyo uso se ha generalizado en nuestro idioma, a pesar de que la palabra *prueba* significa lo mismo. Tan generalizado es su uso, que incluso en Argentina y Chile se ha adaptado la palabra *testear* como sinónimo de evaluar, o aplicar una prueba (RAE, 2005). A pesar de ser absolutamente sinónimos, la palabra *test* en el español de Chile, tiene una connotación que alude de alguna manera a que el test es algo más que una prueba, o que tiene algunas características de objetividad que la prueba no tendría, aún cuando tanto una prueba como un test deben ajustarse a las mismas restricciones en cuanto a objetividad y otras condiciones psicométricas.

Anastassi (1988) define la palabra *test* como un instrumento de evaluación del comportamiento de un individuo, a partir del cual pueden inferirse otros comportamientos. La American Psychological Association (APA, 1999) lo define como un procedimiento por medio del cual una muestra de comportamiento es obtenida y luego puntuada mediante un procedimiento estandarizado. En estas definiciones se releva el procedimiento y los aspectos objetivos, poniendo el acento en estos últimos y en la aplicación de acuerdo a estándares establecidos, más que la legitimidad o no de evaluar.

Un aporte crucial al desarrollo de la Psicometría, lo constituye el desarrollo de la estadística aplicada y la introducción de análisis estadísticos en la medición de la inteligencia. Clásicos son los estudios de Pearson, quien desarrolla el coeficiente de correlación *Producto-Momento*, concepto central en estudios de rendimiento intelectual en pruebas. Por su parte, Spearman contribuye al desarrollo de los estudios sobre funciones cognitivas, mediante sus célebres análisis factoriales. Los análisis factoriales destinados a identificar factores subyacentes a la inteligencia, han dado pie a la construcción de numerosas pruebas, no sólo de inteligencia, sino también de intereses, aptitudes e incluso personalidad. Un aporte decisivo

lo realiza Spearman al desarrollar el concepto de confiabilidad en los tests y el modelo estadístico de puntuaciones.

El desarrollo de la Psicometría mantiene desde su inicio, una estrecha relación con los procesos y funciones intelectuales y más específicamente, con la inteligencia. Sin embargo, el año 1921 aparece el test de Rorschach, que claramente responde a una postura y a un modelo teórico diferente del que sustenta los tests psicológicos a los que nos referimos. Se trata de una herramienta de base psicoanalítica destinada a evaluar procesos psicológicos inconscientes, y que tiene muy poca coincidencia con los tests psicométricos que concitaban el interés de la comunidad científica en esos momentos.

La Segunda Guerra Mundial da un impulso a las investigaciones y estudios de medición, nuevamente debido a la necesidad de evaluar grandes contingentes de hombres aptos para la guerra. Al finalizar la guerra, la construcción de tests puede decirse que se encuentra en una fase de madurez y la década de los 50 se caracteriza por una profunda reflexión y revisión de los tests existentes y de sus fundamentos científicos (Tornimbeni, Olaz y Pérez, 2008). Un hito en este momento, lo constituye la publicación de las Normas Técnicas de la APA para construcción de tests psicológicos.

Hasta mediados de los 50, los tests se utilizaban sin grandes restricciones técnicas en cuanto al cumplimiento de determinados estándares teóricos y en general su utilidad era bastante cuestionada, lo que trajo como consecuencia un interés por revisar los principios psicométricos y la fundamentación científica de las pruebas. En esta tarea destaca la American Psychological Association y la American Educational Research, en su esfuerzo por fundar las bases teóricas de las pruebas que se aplicaban tanto en Educación como en Psicología. El año 1966, la APA publica *Normas técnicas para tests psicológicos y educativos*, las que permanecen vigentes hasta 1999, en que se publica una edición revisada del manual.

Los años 60 se caracterizan por una fuerte crítica a los tests y a las teorías que los sustentan. Surgen teorías y corrientes alternativas y se describen dos modelos: el de la *maestría de dominio* (o tests referidos a criterio y que miden un dominio de conocimiento claramente delimitado) y el de *rasgo latente*, ambos modelos muy relacionados con el campo educativo. La teoría del rasgo latente, deriva en la llamada Teoría de Respuesta al Ítem.

En las postrimerías del S XX, surgen los modelos componenciales que evalúan los diferentes elementos de los procesos cognitivos involucrados en la resolución de un problema (no solamente el resultado). Se le ha llamado *evaluación inteligente*. Paralelamente a la aparición de estos modelos, surgen programas computacionales aplicables en todas las instancias de la evaluación y la investigación psicométrica, lo que ha significado un definitivo impulso en el sentido de la obtención de parámetros de evaluación cada vez más objetivos.

*Los tests psicológicos: limitaciones.* En la actualidad, la construcción de tests psicológicos aceptados por la comunidad de psicólogos -se dediquen o no a la Psicometría- se encuentra con grandes dificultades para el desarrollo de sus instrumentos (Martínez, 1995, en: Tornimbeni, Olaz y Pérez, 2008). Entre estas dificultades, destaca el hecho de que un mismo constructo pueda ser definido de manera diferente, lo que hace posible llegar a distintas conclusiones en relación a iguales resultados. Otro punto que entraba la construcción de instrumentos de medición, es la dificultad de determinar una muestra de ítems tal, que sea representativa del constructo que se quiere evaluar.

Dentro de las consideraciones de tipo cuantitativo, como ya se dijo, la falta del cero absoluto como punto de la escala (que debería corresponder a la ausencia del atributo) es un inconveniente desde el punto de vista del cálculo, a lo que se suma el hecho de que las escalas de medición carecen

de unidades de medida constantes. Finalmente, los errores de medición, generalmente presentes en las pruebas, no siempre se tienen en consideración al momento de interpretar resultados.

No obstante lo anterior, los tests proporcionan medidas más precisas y por cierto, más objetivas de las que proporciona la simple observación o la intuición. Por otra parte, los resultados son comunicables y básicamente, los tests, bien contruidos, correctamente aplicados e interpretados por profesionales, contribuyen al desarrollo de la Psicología, mediante el aporte de herramientas útiles para la investigación, la intervención, la evaluación de resultados, etc.

*Tests de comportamiento típico.* El test utilizado para este trabajo, se clasifica dentro del grupo de tests de comportamiento típico. En este tipo de pruebas, las respuestas no se dividen en *correctas* o *incorrectas*, ya que lo que se evalúa es el comportamiento del sujeto, no su nivel cognitivo o el grado de conocimiento sobre algún tema: se evalúan rasgos de personalidad, intereses, actitudes, afectos, motivaciones, creencias de autoeficacia y habilidades sociales. El test de Piers-Harris podría clasificarse en este grupo, definida la autoestima como una variable motivacional que media entre la capacidad de la persona para realizar algo y el éxito obtenido en la ejecución. (Bandura, 1997, 2001).

En general, para evaluar estos atributos psicológicos se utilizan los tests o escalas de autorreporte, en que el individuo responde entregando información sobre sí mismo a partir de un ejercicio introspectivo. El problema de los tests de autorreporte es que no pueden ser aplicados a niños muy pequeños, pero principalmente, a que es difícil controlar la tendencia a responder en el sentido de la deseabilidad social, ya sea en forma intencional o involuntaria.

## Necesidad de actualizar y adaptar las pruebas psicológicas

El Código de Ética de la American Psychological Association (2002) enfatiza que la confección de test ya sea destinados a evaluar diferentes atributos y/o para investigar en diferentes áreas (emocionales, cognitivas o de comportamiento) debe ser realizada por psicólogos competentes especialmente preparados y actualizados en las técnicas y procedimientos científicos en cuanto a diseño, estandarización y validación.

Adicionalmente se enfatiza el peligro de utilizar instrumentos desfasados en relación a los cambios en el atributo evaluado o que entregan medidas obsoletas, dado que sobre resultados así obtenidos, se toman decisiones, se interviene o se hacen recomendaciones que pueden resultar inadecuadas, ineficaces o en el peor de los casos, iatrogénicas. Es así como el contar con instrumentos estandarizados, actualizados, validados y adaptados a la población a la que se destina, tiene implicaciones éticas que es indispensable considerar.

En Chile se utilizan casi exclusivamente adaptaciones o simples traducciones de instrumentos contruidos en Estados Unidos. Y aun cuando se hubieren adaptado, pueden pasar muchos años antes que se intente una actualización y la correspondiente normalización. Hace más de 30 años, A. Álvarez Villar (1972) afirma, refiriéndose a los psicólogos españoles, que padecen de un *hambre crónica* de buenas adaptaciones de tests extranjeros, y que cuando llegan a disponer de alguno, no cuentan con baremos adecuados. Agrega que los organismos que debieran adaptar, y mejor aun, crear nuevos instrumentos de medida, han emigrado al campo de la psicología aplicada.

La necesidad de contar con instrumentos de evaluación válidos y confiables continúa siendo un imperativo, ya sea instrumentos generados en el propio contexto o adaptados adecuadamente: los usuarios tienen derecho a recibir los mejores servicios posibles.

(Pelechano, 1997, en Buela Casal, Sierra, Carretero Dios, & De los Santos, 2003).

Mientras en Estados Unidos existe el *Educational Testing Service* de Princeton (Nueva Jersey), con más de 2000 empleados y que aplica más de once millones de tests en USA y en otros 180 países, Chile sólo se nutre en materia de instrumentos, de lo que hagan algunos psicólogos y educadores interesados en el tema, en forma muy aislada. Es por eso que la comparación que se presenta, ilustra la necesidad largamente sentida -no sólo en Chile, sino también en muchos países de habla hispana- de contar con instrumentos válidos, confiables y adaptados a las particulares características de la población a la que se destina.

En este trabajo se presentan resultados del análisis de ítemes, una de las etapas del proceso de adaptación que muestra con mayor claridad las diferencias interculturales y que comprueba objetivamente la necesidad de realizar esos procedimientos y la falta incluso a la ética profesional que significa la aplicación de los tests sin los correspondientes estudios psicométricos.

El trabajo investigativo que se presenta en este artículo, muestra las diferencias interculturales en las respuestas a los mismos estímulos, entre grupos de adolescentes de dos países.

## Material y métodos

### *Método*

*Estudio comparativo transversal* no experimental (ex post facto, en ambiente natural). Se analizan y comparan las diferencias de dos poblaciones definidas<sup>4</sup> en relación a los puntajes obtenidos en la medición de un atributo (autoestima) mediante la misma prueba, con el fin de mostrar las diferencias que obligan a adaptar instrumentos

antes de aplicar a poblaciones distintas la muestra de normalización original.

### *La muestra*

La muestra chilena estuvo conformada por 973 adolescentes, hombres y mujeres, alumnos de 28 cursos desde 7° básico a 4° medio de colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana (4 cursos por nivel). La determinación etárea del período de adolescencia se ajusta a los criterios de D. Levinson (Levinson & Levinson, 1996). La muestra se estratifica por afijación no proporcional, considerando las variables sexo y curso, aun cuando no se incluyen en este estudio.

Se excluyó de los análisis estadísticos a los adolescentes físicamente discapacitados (déficits sensoriales o cognitivos), aun cuando respondieron las pruebas con sus compañeros dentro del colectivo curso.

La muestra de normalización y estandarización norteamericana, estuvo compuesta por 1.387 niños y adolescentes, hombres y mujeres, en proporción de 49.7 % de mujeres y 50.3% de varones cuyas edades fluctuaron entre los 7 y los 18. La muestra norteamericana comprende desde niños escolares hasta adolescentes al final del período.

*Variables sexo y edad.* Estas variables son utilizadas al momento de estratificar la muestra en el contexto de la tesis doctoral en que se inscribe este estudio. No obstante, no se consideran para el análisis de respuestas, ya que el marco conceptual tanto del test original como de la segunda edición no registra diferencias para esta variable en relación a anteriores investigaciones en que se ha aplicado el test (Piers, 1967; Piers, 1976 a; Piers, 1976 b; Piers y Herzberg, 2007).

No obstante para Chile, se obtienen diferencias significativas en los niveles de autoestima tanto globales como subescalares atribuibles a estas variables, al menos en los niveles en que fue aplicada, vale decir, escolares entre 3° y 6° básico inclusive (Gorostegui, 1992, 2002, 2005).

4 Muestra representativa de adolescentes norteamericanos entre 7 y 18 años, mujeres y hombres, y una muestra chilena.

Respecto de la importancia de la variable edad en particular, existe abundante evidencia científica que registra diferencias en el desarrollo del autoconcepto, especialmente en la adolescencia (Dusek & Flaherty, 1981).

Aunque el haber realizado las comparaciones de respuestas a ítemes entre la muestra norteamericana y chilena diferenciando por grupos étnicos y de género hubiera sido del mayor interés, no se cuenta con estos datos de la aplicación a la muestra americana, por lo que no es posible introducir esas variables en estudio.

## Técnica e instrumento

### *Técnica*

Los procedimientos a utilizar, corresponden a normas clásicas de confección de instrumentos de evaluación psicológica (Guilford 1974, 1980; Kerlinger, 1981; Anastasi, 1982; Hernández & als, 2000; Viladrich, Doval, Prat & Val-llovera, 1998).

### *El instrumento*

Se utiliza como ejemplo de diferencias de comportamiento de un instrumento construido en un país y aplicado en otra cultura, el *Piers Harris Children's Self Concept Scale* para adolescentes entre 14 y 18 años (Piers y Herzberg, 2007; Piers y Harris, 1967, 1976). Esta prueba se construye de acuerdo a estrictas normas psicométricas, y tiene excelentes coeficientes de validez y confiabilidad, por lo que las diferencias observadas deben ser atribuidas a varianza verdadera -diferencias en la muestra- (Platten & Williams, 1979, 1981; Benson & Rentsch, 1988).

Se trata de una escala de autorreporte compuesta por 60 ítemes de respuesta dicotómica (Sí/No) consistentes en afirmaciones sobre los sentimientos del adolescente sobre sí mismo. Los ítemes están direccionados hacia la autoestima positiva o negativa y se asigna un punto por cada ítem respondido en dirección de la autoestima positiva.

Consecuente con la definición de los autores de la autoestima como un constructo multifactorial, es decir, compuesto por subfactores que reflejan distintas dimensiones de la autoestima (Piers y Herzberg, 2007). La Escala está compuesta por 6 subescalas:

I Conducta, II Status Intelectual y Escolar, III Apariencia y Atributos Físicos, IV Ausencia de Ansiedad, V Popularidad y VI Felicidad y Satisfacción.

El puntaje máximo es de 60 puntos, y el mínimo fluctúa alrededor de los 30 puntos, dependiendo de las poblaciones de normalización. Como se puede apreciar, la escala no comienza de un puntaje 0 (cero) que equivaldría a la ausencia total del atributo a evaluar (en este caso, autoestima), ya que no es el caso encontrar personas *normales* con ausencia total del atributo. La interpretación cualitativa de un puntaje muy bajo, vale decir inferior a 30 puntos, apunta a un muchacho que puntúa negativamente la mitad de sus atributos. Esto debe ser objeto de atención clínica especializada (el Manual de Piers-Harris 2 así lo recomienda). El promedio para Chile obtenido para este trabajo, es de 42 puntos.

*Limitaciones de la prueba.* Trabajar con un instrumento ya desarrollado, presenta el inconveniente de que ha sido construido sobre la base de una determinada definición teórica (la que proponen sus autores), lo que no permite variaciones o interpretaciones sobre el constructo a evaluar. Se trabajará entonces, con el concepto operativo de autoestima descrito por los autores y que representa el sustento teórico del test.

“El término *autoconcepto* se refiere a las auto-percepciones de una persona en relación a aspectos importantes de su vida. Estas autopercepciones se forman primariamente a través de la interacción del individuo con su entorno durante la niñez y por las conductas y actitudes de los otros. Estas percepciones generan actitudes autoevaluativas y sentimientos que actúan como organizadores importantes y motivadores del comportamiento” (Piers y Herzberg, 2007, p. 37).

Vale insistir que la validez de los instrumentos depende de su relación con *la teoría que los sustenta*. Probablemente desde otras perspectivas teóricas podría cuestionarse el concepto de autoestima que los autores proponen, pero no es el caso cuestionar o rechazar su definición al momento de realizar este tipo de trabajo.

*Fortalezas de la prueba.* La calidad del instrumento se refleja en las más de 500 citas en revistas especializadas y libros de psicología, educación y ciencias de la salud, sólo en los últimos años. Estas numerosas referencias confirman las excelentes cualidades psicométricas del test y destacan su importante rol en la expansión del conocimiento del autoconcepto (Platten & Williams, 1979, 1981; Benson & Rentsch, 1988).

Tenido en cuenta que se trata de un instrumento que cumple con todas las exigencias psicométricas, se está en condiciones de aceptar que la varianza observada en las respuestas, corresponde a diferencias reales entre los individuos y no a errores de medición.

### ***Adaptación del test***

La prueba fue traducida del Inglés y sometida a la traducción a criterio de Jueces Expertos: tres psicólogos infanto/juveniles, un sociólogo, un profesor de Español, un traductor Inglés Español profesional y finalmente, un adolescente bilingüe. Se determinó que se requeriría consenso de 5 de ellos para aceptar la traducción de cada ítem. Adicionalmente, se analiza la adecuación de los contenidos de los ítems a la realidad de los jóvenes, y el lenguaje utilizado. Esto último responde a las particulares características de habla de los adolescentes. Una traducción literal y académica, aun cuando se ajuste fielmente al original, pierde significado si se aleja demasiado de la sensibilidad del hablante al que se dirige.

A continuación se realiza una Aplicación Piloto de la prueba reformulada (a partir de las observaciones de los jueces), cuyo objetivo es familiarizar a los examinadores con la aplicación de

la prueba, marcar tiempos, recoger observaciones y preguntas de los participantes.

Finalmente se confeccionó la forma para la Aplicación Experimental para Análisis de Ítems, dentro de un contexto lingüístico apropiado a la etapa evolutiva de los adolescentes y de las particularidades del Español de Chile. La prueba se aplicó a la muestra seleccionada, y de acuerdo a resultados, se realizaron los estudios psicométricos pertinentes.

## **Resultados**

El listado de respuestas de adolescentes americanos y chilenos que se presenta corresponde al cálculo de porcentajes de respuestas en la dirección de la autoestima positiva (p) y el porcentaje complementario de respuestas en la dirección de la autoestima negativa (q). Este cálculo corresponde a una etapa previa del cálculo de rpb. Atendiendo a que los autores del test original entregan esta información, se procede a comparar los porcentajes de respuestas en la dirección de la autoestima positiva de los adolescentes chilenos y norteamericanos.

No es posible hacer cálculos estadísticos de la significación de las diferencias de porcentajes (no se dispone de un coeficiente de significación para diferencias de porcentajes), por lo que las comparaciones se hacen directamente ítem por ítem.

Cuadro N° 1. Porcentajes de respuestas en dirección de la autoestima.

N° Ítem		Chile n= 974	Usa n= 711	R + <sup>5</sup>
		%(+)	%(+)	
1.	Mis compañeros se burlan de mí	88.4	79.2	N *
2.	Soy una persona feliz	87.3	87.8	S
3.	Me cuesta mucho hacer amigos	83.8	84.1	N
4.	Casi siempre ando triste	90.3	79.2	N *
5.	Soy inteligente	89.1	88.1	S
6.	Soy tímido	58.2	63.8	N
7.	Me pongo nervioso cuando el profesor me llama adelante	42.9	66.0	N *
8.	Me desagrada como me veo	82.5	74.4	N *
9.	Soy líder en juegos y deportes	24.1	43.2	S *
10.	Me <i>urjo</i> mucho (me preocupó) cuando tengo pruebas	45.1	52.5	N
11.	Soy muy poco conocido en el colegio	53.7	74.3	N *
12.	Me porto bien en el colegio	84.6	83.8	S
13.	Muchas veces las cosas salen mal por mi culpa	74.5	79.4	N
14.	Le causo problemas a mi familia	80.4	84.5	N
15.	Soy fuerte	74.0	81.8	S
16.	Soy importante en mi familia	93.8	87.6	S
17.	Me rindo fácilmente	87.8	81.3	N
18.	Soy bueno en los trabajos escolares	76.4	81.8	S
19.	Hago cosas malas	69.7	82.0	N *
20.	Me porto mal en la casa	80.4	86.6	N
21.	Me demoro en terminar los trabajos en el colegio	49.5	73.7	N *
22.	Soy importante en mi curso	58.2	61.2	S
23.	Soy nervioso	51.8	74.1	N *
24.	Hablo bien frente al curso	73.0	66.6	S
25.	Muchas veces me distraigo (sueño o me vuelo) en clases	32.0	59.3	N *
26.	A mis amigos les gustan mis ideas	85.0	78.7	S
27.	Casi siempre me meto en problemas	84.3	77.9	N
28.	Tengo buena suerte	56.7	71.4	S *
29.	Siempre ando preocupado	66.6	58.5	N
30.	Mi familia espera demasiado de mí	18.6	58.2	N *

5 R+ indica la respuesta N o S (No o Si) en la dirección de la autoestima positiva

31.	Me gusta ser de la forma que soy	89.0	83.5	S
32.	Siento que la gente no me toma en cuenta	79.9	63.9	N *
33.	Tengo lindo pelo	74.4	75.0	S
34.	Me presento voluntario a los trabajos en el colegio	23.6	54.8	S *
35.	Me gustaría ser distinto de lo que soy	76.0	72.1	N
36.	Odio el colegio	79.4	66.8	N *
37.	Soy de los últimos que eligen para los juegos y deportes	83.8	75.9	N
38.	Molesto a la gente	68.1	85.2	N *
39.	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	70.3	70.0	S
40.	Siempre estoy descontento	90.5	84.9	N
41.	Tengo muchos amigos	71.8	84.3	S *
42.	Soy alegre	93.4	82.1	S *
43.	Soy torpe para hacer las cosas	79.5	83.4	N
44.	Tengo buena presencia (buena facha)	86.4	71.4	S *
45.	Me meto en muchas peleas	89.6	83.0	N
46.	Soy popular entre mis compañeros hombres	39.0	58.0	S *
47.	La gente me elige (para hacer cosas entretenidas)	69.6	74.0	N
48.	Mi familia está decepcionada de mí	87.8	88.0	N
49.	Tengo una cara agradable	83.0	75.6	S
50.	Cuando sea mayor, voy a ser una persona importante	91.8	85.8	S
51.	En juegos y deportes, miro en vez de participar	75.9	74.1	N
52.	Se me olvida lo que estudio	44.9	69.2	N *
53.	Me llevo bien con la gente	95.4	88.5	S
54.	Soy popular entre mis compañeras	44.9	66.8	S *
55.	Soy un buen lector	51.2	78.8	S *
56.	Con frecuencia tengo miedo	77.7	77.0	N
57.	Soy diferente de las otras personas	27.3	27.2	N
58.	Pienso cosas malas	76.2	75.3	N
59.	Lloro con facilidad	58.8	71.0	N *
60.	Soy una buena persona	95.4	92.7	S

(\*) Diferencias superiores a 8 puntos porcentuales entre ambas poblaciones. No se consideraron diferencias porcentuales inferiores.

La tabla muestra diferencias en autoestima entre los jóvenes norteamericanos y los chilenos, a favor de los primeros en 30 de los 60 ítems respondidos. En 10 ítems, el porcentaje de respuestas en una u otra dirección es prácticamente igual ( $\leq 1\%$  de diferencia), mientras en el 20 de los ítems restantes, los adolescentes chilenos exhiben mayores niveles de autoestima positiva que sus pares norteamericanos. Cabe destacar que en el caso de las diferencias de puntaje a favor de la muestra original, éstas son mayores que en el caso contrario, vale decir en el caso en que los jóvenes chilenos aventajan a los americanos.

### **Análisis puntajes globales**

Lo anterior es coherente con el promedio total de puntaje obtenido por la muestra de normalización del test original, es de 46.5 puntos. Mientras que para la muestra chilena, es de 42 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa (0.01).

A modo de ejemplo de la importancia de esta diferencia podemos decir, sin entrar en mayores análisis, que si un adolescente chileno que obtiene 42 puntos en la prueba (puntaje promedio para su grupo de referencia) fuera comparado con el grupo de estandarización americano, se ubicaría en el percentil 34, con un puntaje T 46. Es decir, bastante bajo respecto del promedio americano. La prueba americana, aplicada sin adaptación de puntajes, no resulta un instrumento confiable para ser aplicado en Chile.

Estas diferencias, posiblemente presentes en muchos de los instrumentos actualmente en uso en Chile, justifican plenamente la necesidad de adaptar instrumentos de evaluación contruidos para poblaciones distintas de aquellas a las que aplican.

### **Análisis por ítems y subescalas**

Respecto de las diferencias porcentuales de respuestas en la línea de la autoestima positiva para adolescentes chilenos y norteamericanos, se presentan los ítems en que se aprecian las

diferencias más notables y las subescalas en las que se agrupan.

La tabla muestra los subfactores en que se agrupan los ítems, número y formulación, los puntos porcentuales de diferencia positiva o negativa de la muestra chilena respecto de la americana y los respectivos puntajes en dirección de la autoestima de las dos muestras comparadas. A continuación se ejemplifica una forma de interpretar las diferencias observadas:

En el ítem 1 “Mis compañeros se burlan de mí”, cuya respuesta en dirección de la autoestima positiva (p) es NO, el 84.4 % de los adolescentes chilenos considera que sus compañeros no se burlan de ellos, mientras el 79.2 % de la muestra norteamericana considera lo mismo. Visto desde el complemento (q) eso significa que el 15.6% de los adolescentes chilenos considera que se burlan de ellos, mientras el 20.8 % de la muestra de estandarización considera que sus compañeros se burlan. Esta conclusión, no obstante, no podría hacerse sin más, ya que habría que tener en cuenta que la muestra americana incluye escolares a partir de los 7 años, y que su percepción de las burlas de sus compañeros podría ser distinta de la que pudiera tener un adolescente chileno.

Otro ejemplo: en el ítem 19 “Hago cosas malas”, el 30.3% de los jóvenes chilenos (p) considera que hace *cosas malas*, mientras sólo el 18.0% de la muestra de estandarización considera que hace *cosas malas*. Sólo a modo de ejemplo del sesgo cultural que podría tener el test, cabría preguntarse qué significa *hacer cosas malas* para un joven chileno, si se compara con lo que un escolar o un adolescente americano considera que es hacer *cosas malas*. Probablemente el joven chileno tenga evaluadas como malas acciones, acciones que para la muestra americana, no lo sean. Adicionalmente, se podría pensar que desde la perspectiva evolutiva, conductas que para un adolescente son inadecuadas o malas, para el grupo de escolares de la muestra americana, no se consideren así.

Cuadro N° 2. Diferencias de porcentajes de respuestas en dirección de la autoestima positiva para muestra chilena y original, agrupadas por factores (subescalas).

Factor o subescala	N°	Ítem	Dif.	Chile	USA
Conducta	19	Hago cosas malas	12.3	69.7	82.0
	30	Mi familia espera demasiado de mí	-39.6	18.6	58.2
	36	Odio el colegio	79.4	66.8	
	38	Molesto a la gente	-17.1	68.1	85.2
Estatus intelectual y escolar	21	Me demoro en terminar los trabajos	-24.2	49.5	73.3
	25	Me (distraigo) vuelo en clases	-27.3	32.0	59.3
	34	Me presento voluntario a los trabajos en el colegio	-31.2	23.6	54.8
	52	Se me olvida lo que estudio	-24.3	44.9	69.2
	54	Soy popular entre mis compañeras	-19.3	44.9	66.8
	55	Soy buen lector	-27.6	51.2	78.8
Apariencia y atributos físicos	8	Me desagrada como me veo	8.0	82.5	74.4
	9	Soy líder en juegos y deportes	-19.1	24.1	43.2
	44	Tengo buena presencia	15.0	86.4	71.4
	46	Soy popular entre mis compañeros (h)	-19.0	39.0	58.0
	54	Soy popular entre mis compañeras	-19.3	44.9	66.8
Ausencia de ansiedad	4	Casi siempre ando triste	11.1	90.3	79.2
	8	Me desagrada como me veo	8.1	82.5	74.4
Popularidad	1	Mis compañeros se burlan de mí	9.2	88.4	79.2
	11	Soy poco conocido en el colegio	-20.6	53.7	74.3
	41	Tengo muchos amigos	-12.5	71.8	84.3
	54	Soy popular entre mis compañeros	-19.3	44.9	68.8
Felicidad y satisfacción	28	Tengo buena suerte	-14.7	56.7	71.4
	42	Soy alegre	11.3	93.4	82.1

Todos los ítemes podrían analizarse desde esta misma lógica, pero no es el objetivo de este trabajo agotar el tema, sino sólo ilustrar algunas de las diferencias más evidentes.

Un análisis por subescalas muestra que en el factor *Conducta*, que incluye la capacidad autopercebida para comportarse adecuadamente en diferentes situaciones sociales, los jóvenes americanos obtienen puntajes superiores a los chilenos, en varios de los ítemes. No obstante que los americanos sienten que se portan mejor, muchos de ellos odian el colegio, si los comparamos con los chilenos.

Los resultados de la subescala Estatus Intelectual y Escolar para adolescentes chilenos apuntan a que en comparación con sus pares americanos, se consideran más lentos y por tanto menos competentes en sus trabajos escolares, que se distraen con facilidad, que se les olvida lo que estudian y que leen mal. En relación al factor *Estatus Intelectual y Escolar*, la muestra original se autopercebe como superior en la gran mayoría de los ítemes que conforman el factor (y con diferencias porcentuales importantes).

Dentro del mismo punto, llama la atención que los jóvenes chilenos se autoperciban como malos lectores en un porcentaje tan alto (78.8% de la muestra). Esta tan alta proporción podría llevar a preguntarse si la respuesta apunta a que es un *mal lector*, porque lee mal, valer decir, con problemas de comprensión y/o de decodificación, o simplemente, se autopercebe así en el sentido de que no es aficionado a la lectura. La duda planteada es legítima y se debe a la *ambigüedad* en la formulación del ítem. Esta ambigüedad es una fuente de errores en la medición, atribuibles al instrumento.

En la tercera subescala *Apariencia y Atributos Físicos*, el grupo chileno supera al americano en cuanto a valoración positiva de su apariencia física: se sienten más conformes. Dentro de la misma subescala, al mismo tiempo se sienten menos populares y menos aceptados y conocidos entre sus compañeros.

En el cuarto factor, *Ausencia de Ansiedad*, los jóvenes chilenos puntúan más alto que la muestra original en cuanto a sentirse menos tristes y más satisfechos consigo mismos. La satisfacción consigo mismos incluye, al parecer, la apariencia física.

El quinto factor apunta a *Popularidad*, es decir, la forma en que el joven se siente dentro del grupo de pares. En 3 ítemes de la subescala los jóvenes chilenos se sienten inferiores a los americanos: siente que tiene menos amigos, que es poco conocido y que no es popular entre los compañeros. Paralelamente, siente que no se burlan tanto de él (como la muestra americana). Podría decirse, que el factor *popularidad* es muy importante para los americanos, en cuanto factor de autoestima, no así para los chilenos.

Finalmente, en la subescala *Felicidad y Satisfacción*, nuestros jóvenes se consideran más alegres que los americanos, pero curiosamente, con menos suerte.

## Discusión y conclusiones

Considerando que este artículo pretende mostrar la necesidad de adaptar y normalizar pruebas psicológicas antes de ser aplicadas en culturas distintas a las originales, creemos que los resultados entregados cumplen con dicho objetivo y que muestran con claridad el sesgo cultural presente en mayor o menor medida en cualquier instrumento de evaluación. No se analiza el sesgo, ni el error de medición que genera; sólo se muestra, dentro del contexto de un estudio preliminar, descriptivo, que puede servir de base para futuras investigaciones en el ámbito de la psicometría.

Las diferencias que se constatan entre los puntajes obtenidos por la muestra original y la muestra de adolescentes chilenos, no dejan lugar a dudas de que la autopercepción global del atributo autoestima (como en este caso) y de sus factores componentes, son diferentes en las dos poblaciones estudiadas, y que por tanto es indis-

pensable adaptar, normalizar y hacer los estudios psicométricos pertinentes antes de estar seguro de que las conclusiones que se obtengan a partir de esa prueba, entreguen puntajes que correspondan a la varianza real del atributo en esa población y no a otros factores o sesgos no controlados.

Se muestra también, la necesidad de interpretar un puntaje obtenido, cualquiera que sea, desde la perspectiva de la base teórica que lo explica. Por ejemplo, en una prueba compuesta por subescalas que apuntan a distintas dimensiones dentro del atributo que se evalúa, no basta con decir que un puntaje se sitúa dentro del rango promedio para la población, sino que se debe especificar cómo está conformado ese promedio en la medida que puede estar conformado por distintos puntajes subescalares, que pueden quedar ocultos bajo el promedio.

El promedio total para la muestra original, significativamente superior al de la muestra chilena, puede inducir a concluir que los jóvenes chilenos tienen una autoestima inferior a la de sus pares americanos. Sin embargo, una conclusión de esa naturaleza requiere de estudios más específicos tanto en cuanto al instrumento como al sesgo cultural y a los diferentes errores de medida que afectan esos resultados y que habría que corregir. De esta diferencia, sólo se podría concluir preliminarmente, que si evaluamos a nuestros jóvenes con el Piers-Harris 2 sin adaptar, los promedios de puntaje resultantes serían mucho más bajos que si la evaluamos con el instrumento adaptado y normalizado con su grupo de pares y lo que es normal para una población, no le es para otra.

En este punto, cabe señalar que incluso esta conclusión preliminar podría ser cuestionada, considerando que la muestra de estandarización del test original comprende niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Siendo la edad una variable que para Chile tiene peso, los puntajes de autoestima de un adolescente chileno no resultan comparables con los puntajes de *niños* y adolescentes norteamericanos.

Las conclusiones en la línea de relevar las diferencias entre las dos muestras, no significan necesaria ni exclusivamente que la autoestima de adolescentes chilenos sea inferior a la de sus pares americanos como lo indican los resultados cuantitativos, sino que cada grupo debe ser comparado con el grupo al que pertenece y que para ello las herramientas con que se evalúan deben ser trabajadas desde la Psicometría.

Finalmente, y considerando que la construcción de test de evaluación de atributos psicológicos es una tarea muy compleja, la posibilidad de adaptar tests ya probados en otros países es una buena decisión en la medida que la adaptación se realice conforme a procedimientos psicométricos aceptados por la comunidad científica. No obstante en cualquier caso que se deba utilizar un test de evaluación, ya sea chileno o extranjero, es indispensable conocer sus características psicométricas, fecha de construcción y actualizaciones (si las hay), el error de medición que declara, el marco teórico en que se sustenta, características de la muestra de estandarización, rangos étareos, posibilidad de sesgo cultural, interpretaciones posibles de los puntajes, etc., antes de concluir o tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos.

Si el artículo ha mostrado a) la necesidad de conocer las propiedades psicométricas de cualquier instrumento de evaluación que utilice el psicólogo en su quehacer profesional, b) la necesidad de ajustarse a los procedimientos psicométricos en la construcción y adaptación de pruebas, y por último c) si ha instalado la pregunta sobre si la varianza observada es real o si se debe quizás a error del instrumento, a problemas de sesgo cultural u otros, se habrá cumplido largamente el objetivo propuesto.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Villar, A. (1972) *Psicodiagnóstico Clínico*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- American Psychological Association (1999) *Standars for Psychological and Educational Tests*. Author: Washington, D.C.
- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 51, 644-648.
- Anastasi, A. (1988) *Los tests psicológicos*. 4ª Ed. Madrid: Espasa.
- Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Evaluar*, 2,7-38.
- Bandura, A. (1997) *Self Efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman. *Development*, 57,5
- Buela Casal, J., Sierra, C. Carretero Dios, H. y De los Santos, M. (2003) Situación actual de la evaluación psicológica en lengua castellana. *Papeles del Psicólogo*. Diciembre, N° 83. Facultad de Psicología U. de Granada.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la Psicología*. Barcelona: Ariel.
- Dusek, J. and Flaherty, J.F. (1981) The Development of the Self Concept during the Adolescent Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol 46, 4.
- Eder, A.R.; Gerlach, G.A.; Perlmutter, M. (1987) In Search of Children Selves: Development of the Specific and General Components of the Self Concept. *Child Development*, 58,4.
- Gorostegui, M.E. (1992) *Adaptación y construcción de normas de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- Gorostegui, M.E. (2004) *Género y Autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992-2002*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infanto Juvenil. Post grado, Facultad de CC.SS. Universidad de Chile.
- Gorostegui, M.E., Dörr, A. (2004) La Escala de Evaluación del Autoconcepto para Niños de Piers-Harris: Actualización de normas. *Revista Castalia*, año 6, 7, pp. 81-99.
- Gorostegui, M.E. (2005) Género y Autoestima: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992-2002. *Psyche*, Vol.14, N°1, 151-163.
- Guilford, J.P. (1974) *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. NY. McGraw-Book. Company Book Inc.
- Guilford, J.P. (1980) *Psychometric Methods*. N.Y. McGraw-Hill Book. Company Inc.
- Hernández S. R.; Fernández C.C. y Baptista L. P. (2000) *Metodología de la Investigación*. México, McGraw Hill.
- Kerlinger, F.N. (1981) *Enfoque Conceptual de la Investigación de Comportamiento*. México, D.F., México: Interamericana.
- Levinson, D. y Levinson, J. (1996) *The seasons of woman's Life*. N.Y.: Alfred Knopf.
- 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. *PSYKHĚ*, Vol.2, N°1.
- Piers, E. (1967) *Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale (The way I Felt about Myself)* Los Ángeles, Ca: Western Psychological Services.
- Piers, E. (1976) ) *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale (The way I Felt about Myself)* Los Ángeles, Ca: Counseling Recorder and Test.
- Piers, E. (1976). *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Revised Manual. California: Western Psychological Services.
- Piers, E. y Herzberg, D.S. (2007) *Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Manual*. 2º Ed. Ca: Western Psychological Services.

Real Academia Española de la Lengua (2001) *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Vigésima Segunda Edición. Autor: Madrid.

Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2008) *Introducción a la Psicometría*. Buenos Aires: Paidós.

Viladrich, C., Doval, E., Prat, R. & Vall-Llovera, M. (1998) *Psicometría: Metodología para la construcción de instrumentos de evaluación psicológica*. Barcelona: Cordellach – CBS.

Estudio recibido el 15 de noviembre de 2009. Aceptado el 30 de noviembre de 2009.