



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**AUTOPERCEPCIÓN EN NIÑOS ANDINOS
QUECHUAHABLANTES QUE INGRESAN AL ÁMBITO
ESCOLAR**

**Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología
con mención en Psicología Clínica
que presenta el Bachiller:**

ALEJANDRO RAFAEL BELMONT MONTEVERDE

ASESORA: LUPE JARA CASTRO

LIMA – 2011

AGRADECIMIENTOS

A Lupe Jara, por su invaluable apoyo y dedicación a través de todo el proceso, así como su aporte insuperable en el tema. Mantuvo la confianza en la realización de la investigación desde sus inicios, instituyendo la excelencia con amabilidad y lucidez. Este trabajo existe, en gran medida, gracias a ella.

A Matilde Ráez, por su apertura en transmitir sus conocimientos sobre el Psicodiagnóstico de Rorschach, así como sus importantes comentarios sobre el presente trabajo. Además, por su cálido soporte durante el Congreso Internacional de Rorschach y Pruebas Projectivas, el cual dio lugar a la trascendencia académica de este trabajo.

A Latife Yazigi, por su respaldo y perseverancia en la futura publicación de esta investigación.

A Mónica Iza y Sylvia Rivera, por su desinteresada colaboración en la codificación de los protocolos.

A Tesania Velázquez, por sus comentarios precisos en el aspecto cultural.

A Arturo Calderón, por su continua y generosa asistencia en los análisis estadísticos.

Al Centro Bartolomé de las Casas, por su apreciable colaboración en contactar a la comunidad del Cusco donde se realizó una parte de la aplicación, así como en la asistencia en temas de traducción.

A la red de colegios Fé y Alegría, por brindar las facilidades para realizar la aplicación en uno de los centros escolares.

A las familias y niños que brindaron su confianza a una persona ajena a su contexto, en el intento de ingresar a su mundo interno y encontrar la mejor forma de asistir su desarrollo.

A mis padres y a mi hermana, por su apoyo absoluto y por animarme siempre a seguir en esta compleja travesía.

A todos los investigadores, pensadores y académicos que han contribuido a lo largo de su vida en lograr que los seres humanos actualicen su potencial.



RESUMEN

Autopercepción en niños andinos quechuahablantes que ingresan al ámbito escolar

El presente estudio investigó la autopercepción en niños andinos quechuahablantes que inician su educación en español. Para ello se utilizó el Psicodiagnóstico de Rorschach, comparando a 30 niños quechuahablantes de una comunidad de la sierra peruana con 30 niños hispanohablantes de la costa, todos de 6 y 7 años de edad. Para comparar los datos obtenidos, se utilizaron la de t de Student y el coeficiente Z como análisis estadísticos principales. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos grupos en el autoconcepto (autopercepción), el contenido mórbido (MOR), y las variables estructurales. Los datos cuantitativos también evidencian diferencias entre ambos grupos y los baremos presentados por Exner. Se discuten aspectos relacionados a la autopercepción, la validez de la prueba y factores educacionales para una población culturalmente heterogénea, con la cual se han realizado muy pocas evaluaciones.

Palabras clave: Cultura andina, educación, lenguaje, Rorschach en niños, auto-percepción

ABSTRACT

Self-perception in Andean Quechua-Speaking Children Entering School

Using the Rorschach Psychodiagnostic Test, this study examines self-perception in Andean Quechua-speaking children beginning their education in Spanish. A comparative analysis was made between 30 Quechua-speaking children from a community in the Peruvian Andes and 30 Spanish-speaking children from the Lima, Perú, all 6 and 7 years old. Student's **t**-test and **Z**-test statistical analyses were used to compare data. Results show significant differences in self-concept (self-perception) for morbid content (MOR) between groups as well as for structural variables included in the Rorschach analysis. Quantitative data also illustrate the differences between both groups and age-related norms presented by Exner. Different aspects of self-perception, validity for the Rorschach test and educational issues are discussed, considering this culturally heterogeneous population that has rarely been studied or made itself accessible to evaluation.

Keywords: Andean culture, education, language, Rorschach in children, self-perception

TABLA DE CONTENIDOS

Título	i
Resumen	iii
Tabla de contenidos	iv
Introducción	1
Autopercepción en el niño andino quechuahablante	2
El impacto del ingreso al ámbito escolar	6
Método	9
Participantes	9
Medición	10
Procedimiento	13
Resultados	15
Discusión	20
Referencias	34

“No puedo pensar sobre un solo problema psicológico – de la ansiedad a la depresión, al rendimiento pobre en la escuela o en el trabajo, al miedo a la intimidad, la felicidad o el éxito, al abuso de alcohol o drogas, al maltrato marital o infantil, a la co-dependencia y los trastornos sexuales, a la pasividad y la desmotivación crónica, al suicidio y los crímenes de violencia – que no pueda ser rastreable, por lo menos en parte, a un problema de deficiencia de autoestima.”

Nathaniel Branden

“La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que la naturaleza es capaz.”

Immanuel Kant

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las características psicológicas del niño andino todavía es incipiente en el Perú (Jara, 2000; Panez, 2004; Vargas, 2003), pese a su creciente interés. Al respecto, se desconoce, por ejemplo, el impacto emocional y cognitivo que tiene para el niño andino el primer desencuentro con los patrones occidentales, el mismo que inevitablemente ocurre cuando el niño ingresa a la escuela. La transición hogar-escuela resulta muy compleja, ya que implica el cambio de un entorno quechuahablante de costumbres netamente andinas (labores adultas impuestas a los niños, patrones de crianza colectivistas, etcétera) a una escuela, que tiene como base patrones occidentales y la educación en el idioma castellano.

Al respecto, uno de los principales aspectos de la personalidad del niño que se ven influenciados al ingresar a la escuela es la autopercepción (Raffo, 1993, 1995), ya que en este contexto se crean condiciones imprescindibles para su expresión y formación, a partir de una integración más acentuada de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

Dado que el autoconcepto se forma a partir de un conjunto de apreciaciones cognitivas sobre uno mismo (Hattie, 1992), ligados a las condiciones y recursos cognoscitivos y sociales con los que cuenta la persona, el ingreso a un nuevo contexto sociocultural como es la escuela hispanohablante, puede afectar la apreciación que el niño andino tenga de sí mismo, más aún cuando este cambio de entorno implica una desvalorización de la cultura y la lengua de origen (Callirgos, 1993).

El primer espacio de influencia cultural para el niño es la familia, con el establecimiento de las normas y patrones socioculturales. A través de ella también, el niño va introyectando y desarrollando el concepto de sí mismo. Sin embargo, al ingresar a la escuela, el contacto con nuevos pares y maestros incluirá

también nueva fuente de información para definirse a sí mismos, definir a los otros y cómo éstos los definan (Raffo, 1993). Asimismo, la dificultad para rendir académicamente en un idioma nuevo como es el castellano, puede afectar el desempeño global del niño, especialmente al compararse a otros pares que provienen de un hogar de habla castellana y, por ende, tienen una mayor facilidad para aprender y rendir en este idioma. Las ideas asociadas al rendimiento escolar, así como otras relacionadas a la vida diaria, conformarán, según Harter (1999), el primer material para la construcción de su propia imagen, que luego pasará a integrarse en la adolescencia y a continuar consolidándose a través de la interacción social.

Autopercepción en el niño andino quechuahablante

Exner (2000) define el constructo “autopercepción” como el conglomerado de atribuciones, actitudes y conceptos que un individuo va construyendo sobre sí mismo para lograr una autovaloración y un autoconocimiento ajustados a la realidad. Considera también que el concepto incluye tres aspectos fundamentales: la autoimagen, la autoestima y el autocentramiento (Sendín, 2007). En el caso de los niños más pequeños, este vocabulario interno comienza bastante concreto y relacionado a actividades específicas que todavía no se agrupan en categorías mayores debido al nivel de desarrollo cognitivo (Harter, 1999). Es decir, un niño puede decir que es bueno jugando a las cánicas o malo jugando poker, pero aún no puede referirse a sí mismo como un buen jugador. Asimismo, para Harter, el contraste entre uno mismo y un otro va adquiriendo mayor significado con la edad, ya que comienza a tener una visión más acentuada del mundo externo y así mayor posibilidad de información referencial para autoevaluarse.

Considerando que la autopercepción no es estática sino más bien dinámica, el desarrollo de la persona a nivel maduracional implica, a su vez, un desarrollo de la idea de sí mismo (Hattie, 1992; Harter, 1999). Estudios como el de Marsh,

Craven y Debus (1991) en niños entre los cinco y ocho años de edad, comparten la idea de progresión en el desarrollo de la autopercepción mostrando evidencia empírica de una autopercepción accesible a la medición y que se va diversificando con el desarrollo. Así, desde los tres años, surgen cambios relevantes en el desarrollo de la autopercepción, basados principalmente en características y conductas tangibles como la apariencia física, los comportamientos y posesiones, para luego ir concretándose en competencias personales, atributos psicológicos y virtudes sociales (Benlliure, 2006).

De forma más específica, Harter (1999) alude a ciertas características típicas de niños que se encuentran entre la infancia temprana y la infancia media (cinco y siete años de edad); entre ellas la visión de sí mismo bastante positiva, con una sobreestimación de sus capacidades. Sin embargo, el pensamiento está estructurado de forma unidimensional, por lo que los atributos adjudicados pueden llegar a ser todos positivos o todos negativos.

A la vez, la intervención social afecta el contenido de la autopercepción (Harter, 1999). Por un lado, el entorno socializador del niño (familiares, pares, maestros, etcétera) va a tener influencia en el contenido y los rasgos evaluativos de la autopercepción, es decir, en cómo el niño se considera o no competente, digno de afecto y de estima. De la misma manera, el entorno ecológico o no-humano va a tener un efecto cognitivo y afectivo en el niño como parte de la construcción del concepto de sí mismo (Heerwagen & Orians, 2002; Kahn, 2002; Kellert, 2002).

Al considerar al niño andino, ¿cuáles son las características que deben ser tomadas en cuenta en la formación de la autopercepción para este grupo humano? En primer lugar, es esencial considerar el entorno como una fuente de valores, creencias y actitudes, tanto grupales como individuales, que conforman una forma de ver el mundo y de funcionar en él, es decir, el fundamento cultural. Como muestran Hart y Fegley (1997), la autopercepción de personas criadas en culturas

individualistas pueden diferenciarse de aquellas criadas en culturas colectivistas, debido a una orientación más social en estas últimas.

En este sentido, la cultura andina, de formas mayormente colectivas, posee maneras de explicar(se) el desarrollo de sus niños, a partir de lo esperado y estimulado en cada uno de ellos (Jara, 2000; Panez, 2004). No obstante, en el presente, la tendencia marca un patrón para el desarrollo que puede generar contrastes entre un ambiente colectivista y una meta de superación más individualista, conformando un grupo empobrecido y considerado como el “cuarto mundo” dentro del estado-nación (Craven & Marsh, 2005). Así, el niño se ve inmerso en un espacio que puede tanto potenciar como restringir sus capacidades innatas (o desarrolladas culturalmente), a través de una interacción constante entre él y el entorno (Timyan, 1988), considerando las decisiones y expectativas que se lleven a cabo sobre su persona.

Por un lado, la interacción social, particularmente con la familia, resulta la primera experiencia de influencia e interiorización del bagaje cultural para el niño, desde la estructuración de la vida diaria hasta la transmisión de la concepción de la persona (Hart & Fegley, 1997). En el caso del niño andino, se pueden notar limitaciones frente a las posibilidades de protección y estimulación a causa de la pobreza, las cuales perjudican el desarrollo cognitivo, y también son razón de un sentimiento de frustración transmitido de padre a hijo, lo que reduce la confianza del niño en su medio y en sí mismo, y genera un sentido pobre de autoeficacia (Raffo, 1995; Tessier, 1994; Thorne, Moreno & López, 1996). Además, en el proceso de socialización, se encuentra en algunos casos una comunicación distante y poco expresiva entre padres y sus niños, sin proveer la compañía y seguridad emocional necesarias (Ortiz, 1994) y, en cambio, manteniendo un rigor disciplinario en el trabajo (incluyendo el castigo físico) sin mayor recompensa (Panez, 2004).

No obstante, las familias en el ande resultan ser más unidas que las de las zonas urbanas, y permiten la participación de otros familiares en la crianza de los

niños (Jara 2000, 2008), además de brindarles constantes estímulos y retos, sobre todo como modelos al mostrar los patrones de relación que rigen la comunidad (Anderson, 1994; Ortiz, 1993). En ese caso, la identificación del niño con el padre o la madre también va a influenciar el tipo de atribuciones que realicen los niños sobre sí mismos y los demás. Así, les impacta mucho la forma cómo los padres modelen tales atribuciones en sus acciones y en los roles que desempeñen en la cultura (Hart & Fegley, 1997).

Una característica específica de la cultura andina está en la función de cuidado y la provisión de afecto, la cual muchas veces se traslada a los hijos mayores. Éstos se convierten en las figuras de protección y cariño principales para sus hermanos menores en ausencia afectiva de los padres y frente a la desconfianza que genera el entorno (Panez, 2004). Como cuidadores, deben cumplir una tarea compleja que demanda habilidades para manejar al niño en distintos momentos y satisfacer sus necesidades. Asimismo, Panez agrega que esta relación puede afianzar el vínculo emocional, estimulando el desarrollo de la responsabilidad y consolidando la identidad sexual del niño que cuida de los menores, como entrenamiento del rol parental. Estas tareas son fuentes decisivas para la formación de un concepto de sí mismos más complejo y evolutivamente más avanzado de lo que se espera en un niño occidental de esa edad, donde las conductas realizadas no implican este nivel de responsabilidad, mientras que en el caso del niño andino probablemente ya se encuentra incorporada como parte del sí mismo.

Frente a estas exigencias, existen necesidades cognitivas y emocionales, que incluyen la incorporación de nuevos elementos dentro de la percepción del sí mismo, expresados en lo que Panez (2004) llama “juego-trabajo”. Aquí, el niño andino incorpora el juego en las actividades laborales que sus padres le encarga, tales como cuidar el ganado, pastorear, cocinar o recoger leña, los cuales permiten el contacto con refugios naturales. Los espacios de este tipo proporcionan más oportunidades de manipulación de objetos y una sensación de cercamiento mayor que en refugios construidos en un parque, por ejemplo, logrando un juego más

imaginativo y teatral (Kellert, 2002). En este caso al explorar su entorno, el niño logrará desarrollar un sentido de orientación amplio con una gran variedad de estímulos cognitivos (objetos distantes y relaciones espaciales entre objetos) a su disposición (Jara, 2000; Heerwagen & Orians, 2002), y en general aprender habilidades y destrezas variadas de acuerdo a su edad y género.

El impacto del ingreso al ámbito escolar

Los niños andinos, criados principalmente bajo una determinada idiosincrasia y lenguaje, ingresan al mundo occidentalizado y castellanizado (representado y actualizado en el ámbito escolar), el cual no es solamente disímil cultural y socialmente al propio, sino también constituido desde la discriminación, el paternalismo, la superioridad y la dominación frente al “otro Perú” (Matos Mar, 2004). Como plantea Jara (2000) esta condición deviene en la transmisión o actualización del rechazo de los propios rasgos culturales (tales como el idioma y el vestido) y el consecuente sentimiento de minusvalía al contraponerse a la cultura occidental, lo que, de acuerdo a Hattie (1992) desfavorece una percepción de sí mismos, integrada y real y, más aún, da pie a la generación de negativismo frente a sus características, con lo que sería necesaria una reestructuración para que adquieran valores culturales deseados. Al respecto, estudios como el de Craven y Marsh (2005) muestran como el nivel socio-económico bajo, el racismo y la marginalización pueden producir niveles pobres de autopercepción en las poblaciones indígenas en comparación a las no-indígenas.

Sumado al componente cultural, el contexto escolar trae consigo otros aspectos que influyen en el niño andino-escolar. El concepto que va adquiriendo el niño de sí mismo va tener un rol central en el interés y la satisfacción escolar, favoreciendo su participación activa en los logros académicos y en sus aspiraciones futuras (Craven & Marsh, 2005). Papalia (2005) agrega que la autopercepción del niño escolar se desarrolla y estructura notoriamente entre los 6

y 12 años, a medida que responde a distintas exigencias, responsabilidades, respuestas a necesidades de otros y acciones voluntarias en el medio escolar. Este contexto les permite verse como parte de la sociedad, así como poner en juego y complejizar el sí mismo respecto a la competencia, la comparación, la apreciación, la evaluación, la afirmación, la realización y la notoriedad (Raffo, 1995; Benlliure, 2006). Además, según Raffo (1993), existe una autopercepción ligada al ambiente familiar y otra propia del medio escolar, que deben integrarse en un “yo sano” y conceptualizado. Pero, en el caso del niño andino, ¿cómo se integra un contexto familiar culturalmente diferente al de la escuela?

Al ingresar a la escuela, el niño andino ya posee distintos conocimientos elaborados a partir de las prácticas culturales y responsabilidades dentro de la familia, tales como el cuidado del ganado y la tutela de hermanos menores, las cuales superan aquellas esperadas para un niño occidental y que participan en la construcción de la autopercepción (Markus, Mullally & Kitayama, 1997). Desde esta perspectiva, su incorporación a la escuela involucra un proceso de socialización en el cual se interrumpe el suyo para iniciar otro que le impone formas de comportamiento y de aprendizaje que podrían desestructurar su pensamiento, su forma de ver el mundo y su afectividad (Griebel & Niesel, 2000; Dunlop & Fabian, 2007).

A partir de lo anterior, se puede observar que niños criados bajo normas culturales, idiosincrasias y un lenguaje distinto al sistema escolar al que son introducidos, podrían generar características que difieran con aquellas de niños que no han sufrido dicho choque cultural, o que bien han tenido un desarrollo diferente de acuerdo a su propio entorno cultural. Al mismo tiempo, pruebas de personalidad con normas occidentales tales como el Rorschach aún no han sido probadas lo suficiente en otros espacios culturales como el andino, donde las condiciones sociales, económicas y culturales difieren enormemente. Por consiguiente, con este estudio pretendemos explorar el impacto psicológico de una transición culturalmente relevante, como es el caso del ingreso al ámbito escolar, en la autopercepción de un grupo de niños andinos, utilizando como instrumento

de medición el Psicodiagnóstico de Rorschach. Tenemos como objetivo verificar si los niños andinos quechuablantes poseen características de la autopercepción diferentes a niños de una ciudad hispano parlantes.



MÉTODO

Participantes

Participan de esta investigación 30 niños de ambos sexos, de 6 y 7 años de edad de un pueblo rural del distrito de Ccatca, provincia de Quispicanchis, del departamento sur andino del Cusco, Perú. Se seleccionó a los participantes de acuerdo a un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) incluyendo aquellos niños de una comunidad rural que cumplieran con las características establecidas previamente y que eran accesibles. La composición de la muestra respondió a los siguientes criterios de inclusión:

- (1) Edad: 6 y 7 años;
- (2) Idioma materno: Quechua;
- (3) Lugar de nacimiento y crianza: haber nacido y sido criados en el ande;
- (4) Etapa escolar: cursar el primer año escolar;
- (5) Nivel socioeconómico: pertenecer a los sectores D y E (Apoyo, 2003);
- (6) Procedencia de padres: haber nacido y vivido en el ande.

Asimismo, se estableció un grupo de comparación conformado por 30 niños del distrito urbano marginal de Huaycan, departamento costero de Lima, Perú, del mismo rango de edad (de 6 y 7 años) y nivel socioeconómico (D y E), pero con diferencias en el idioma materno (español), lugar de nacimiento y de crianza (Lima), y procedencia de los padres (nacido y vivido toda su vida en Lima). Los padres de los participantes fueron informados del estudio, brindando su consentimiento informado.

Tabla 1: Características sociodemográficas de los participantes

		Grupo de Estudio		Grupo de Comparación	
		F	%	F	%
Sexo	Masculino	17	56.7	13	43.3
	Femenino	13	43.3	17	56.7
Edad	6	13	43.3	20	66.7
	7	17	56.7	10	33.3

Medición

La autopercepción en los niños se ha medido a través del Psicodiagnóstico de Rorschach según el Sistema Comprehensivo de Exner (1994). El fundamento de la prueba es la percepción de estímulos visuales (manchas de tinta) afectados por las necesidades, intereses y la organización psicológica general de un individuo, evidenciando elementos de su personalidad y funcionamiento general (Exner, 1994).

Para la presente investigación, se consideraron indicadores del cluster de Autopercepción, el cual se refiere al conjunto de elementos descriptivos y valorativos que el sujeto construye sobre sí mismo (Exner & Sendín, 1998).

Se incluyeron los siguientes indicadores para el análisis:

- (1) *Índice de Egocentrismo* ($3r+(2)/R$) y *Reflejos* ($Fr+rF$), que indican el nivel de autocentramiento de la persona;
- (2) *FD (Forma Dimensión)* y *V (Sombreado-Vista)*, ambos relacionados al proceso de autoinspección, sin embargo, FD se asocia más a una señal positiva de introspección, mientras que Vista o V es causa de emociones principalmente negativas;
- (3) *An (contenidos anatómicos)* + *Xy (contenidos radiográficos)*, ambos relacionados a una preocupación aumentada en relación al cuerpo;

- (4) *Cantidad y Contenido de MOR*, aporta una idea sobre una autoimagen con rasgos más negativos, disfóricos y dañados que lo usual;
- (5) *GHR:PHR*, aportan información sobre la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y de los demás.

En términos de validez y confiabilidad, el Sistema Comprehensivo ha logrado establecer un criterio estandarizado, verificado empíricamente, a través de la integración de los conocimientos adquiridos de todos los sistematizadores anteriores, desde Rorschach. En el presente, el Sistema Comprehensivo ha logrado comprobar sus propiedades psicométricas, cumpliendo con la mayoría de las condiciones requeridas por una prueba psicológica (Exner, 1994). Así, se han realizado diversos estudios (Ganellen, 2001; Garb, Florio & Grove, 1999; Viglione & Taylor, 2003; Weiner, 2001; Wenar & Curtis, 1991) con diferentes poblaciones, tanto pacientes como no pacientes, que demuestran la validez, normatividad y estabilidad psicométrica de la prueba, lo que reitera su carácter idóneo para la investigación. Asimismo, dentro del contexto peruano, se han realizado estudios normativos importantes en adultos (Ráez, 1998; Ráez, 2007) que nuevamente comprueban su solidez psicométrica.

Asimismo, la prueba evidencia una sensibilidad válida a los cambios evolutivos, indicando una adecuación pertinente frente a las características asociadas al desarrollo del niño (Weiner, 1996), considerando su viabilidad también en contextos diferenciados como en el caso del Perú (Jara, 2000; Vargas, 2003; Cornejo, 2005; Puga, 2008). Si bien esta capacidad para captar las variaciones en la personalidad del niño en desarrollo provoca una disminución en la correlaciones a través del tiempo (Exner & Weiner, 1995), más que un problema de consistencia, es evidencia del grado de validez que adquiere. Tanto estudios longitudinales como transeccionales muestran como las variables del Rorschach reflejan mayor estabilidad y madurez con la edad (Weiner, 1996).

Por otro lado, la integración y el análisis de la información adquirida se logran mediante el sistema de codificación que minimiza la aleatoriedad y

homogeniza categorías y criterios, permitiendo mayor confiabilidad en los resultados. En el caso de la confiabilidad del puntuador, ésta se logra a través de criterio de jueces. Todas las variables incluidas en las categorías descritas deben tener una buena fiabilidad entre examinadores, por lo que existe un requisito de al menos 90% de coincidencia entre examinadores o una correlación de .85, verificada a través de diversos estudios (Exner, 1994; Weiner, 1997). Asimismo, existen pruebas de confiabilidad usando el método test-retest, donde se ha comprobado la estabilidad con una correlación de 0.81 a 0.9 para la mayoría de variables, decreciendo únicamente para algunas variables (< 0.72), debido a la influencia del tiempo en características o estados psicológicos no estructurales (Exner, 1994). Exner y Weiner (1995) encontraron que 13 variables (Zf, Lambda, M, Movimiento activo, FC, SumC, Proporción Afectiva, SumT, SumV, X+%, Índice de Egocentrismo, Suma de Códigos Especiales Críticos y Experiencia Actual) mantuvieron coeficientes de estabilidad de 0.80 o más en un grupo de 100 adultos no pacientes luego de un período de 3 años, mientras otras seis variables mostraron un coeficiente mayor a 0.70 (Respuesta Total, Movimiento pasivo, CF+C, Popular, FM y Estimulación Sufrida).

Para esta investigación se utilizó el análisis de confiabilidad entre codificadores. Así, 10 protocolos de cada grupo escogidos aleatoriamente fueron evaluados independientemente por dos jueces, obteniéndose con este procedimiento un coeficiente de confiabilidad de .89, homogeneizando de esta manera los criterios de codificación.

Adicionalmente se utilizó una ficha sociodemográfica para identificar características relevantes en los participantes incluidos en los grupos de estudio (niños andinos) y de comparación (niños limeños). La ficha fue aplicada como un cuestionario a ser completado por el participante o familiar del mismo. Dicha ficha contiene 11 preguntas con opciones múltiples para la identificación de los siguientes aspectos: nombre, sexo, composición familiar, idioma (castellano o quechua), religión, edad (6 ó 7 años), lugar de nacimiento y crianza (ciudad de la

sierra o ciudad de la costa), procedencia de padres (nacido/vivido en la sierra o la costa), contacto con la lengua castellana antes de ingresar a la escuela (sí o no).

Procedimiento

Para lograr la participación de los niños andinos se obtuvo la autorización de parte de las autoridades educativas de un colegio de una comunidad andina ubicada en el departamento de Cusco. El acercamiento a los niños se efectuó con la ayuda de los profesores encargados del colegio y una antropóloga quechuahablante quien funcionó como intérprete para la conversación con algunas autoridades y para la traducción de la consigna y de las respuestas dadas por los niños en el proceso de evaluación. Para lograr traducir con efectividad, se procuró que el traductor conozca con anterioridad el objetivo de la prueba y el tipo de preguntas que estaban permitidas y las que no durante la fase de encuesta. Asimismo, se estableció que al momento de traducir las respuestas de los niños al evaluador, así como las preguntas del evaluador al niño, éstas procuren ser lo más literales posibles.

En cuanto al momento de la aplicación, si bien muchos niños incluidos en la muestra lograron la cantidad de respuestas necesarias para conseguir protocolos válidos con la conversación previa con cada uno, algunos más reticentes requirieron de dinámicas grupales donde se incentivó la participación personal. Esta parte del procedimiento fue una forma de realizar el rapport necesario y se realizó antes de aplicar el Rorschach. La parte lúdica del rapport consistió básicamente en juegos de dibujo en los cuales cada niño pasaba a una pizarra y dibujaba algún objeto mientras el resto de niños debía adivinar de qué objeto se trataba. A su vez, para lograr que el niño tenga mayor facilidad en el proceso de recuperación de la información relatada para cada lámina, se decidió encuestar luego de cada lámina, procedimiento recomendado por Ames, Learned, Metraux y Walker (1972) y se utilizaron las preguntas recomendadas por Jara (2000) para la clarificación de los determinantes: “¿En qué se parece este dibujo (la mancha) a la

mariposa (o el objeto mencionado)?”, “¿Cómo sabes que este dibujo es una mariposa?”. A la vez, antes de la encuesta fue necesario utilizar un objeto real (una silla, por ejemplo) para mostrar de manera concreta la tarea que se le solicitaría en la encuesta (se le pregunta: “¿Cómo se llama esto?” y “¿Cómo sabes que es una silla?”). Con estos procedimientos previos, el 95% de los niños evaluados logró evaluaciones válidas. La aplicación se realizó en el horario escolar. Se necesitó viajar en dos oportunidades, ya que la complicación de horarios y la disponibilidad de los ambientes escolares evitaron que se pueda evaluar a los 30 niños en una sola oportunidad. Posteriormente, para formar el grupo de comparación, se contactó un colegio de una zona urbano marginal de Lima de la misma organización educativa y se procedió con la aplicación del Rorschach a 30 niños en el horario escolar en tres visitas.

En ambos casos se consiguieron las bases de datos de los niños en las cuales se cubría la mayor parte de la información requerida por la ficha sociodemográfica. Aquellos aspectos que no estuvieron cubiertos por las mismas, fueron brindados tanto por los profesores (para ambos grupos) como por el personal de enfermería de la localidad (para el caso del grupo de estudio).

Una vez concluido el proceso de aplicación a los 60 niños, y habiendo considerado únicamente los protocolos con más de 14 respuestas (Exner & Sendín, 1998), 10 protocolos de cada grupo, escogidos aleatoriamente, pasaron a manos de dos jueces para el proceso de análisis de confiabilidad entre codificadores (Hernández et al., 2006). Calculado el mismo, se llevó a cabo la codificación total de los protocolos, asegurando homogeneizar los criterios de calificación en función de lo establecido por Exner (1994). Posteriormente, se vació la información en el programa Riap5. Luego, se realizó el tratamiento estadístico de las variables de Autopercepción utilizando el programa SPSS para hacer análisis descriptivos por grupos (media, desviación estándar), así como t de Student de grupos independientes para comparar medias y análisis Z para proporciones.

RESULTADOS

De acuerdo al objetivo de este estudio se presentan los resultados, analizando inicialmente las variables estructurales del Psicodiagnóstico de Rorschach, para luego comparar las variables asociadas e incluidas en el cluster de Autopercepción en el grupo de estudio respecto al de comparación.

Dado que los niños de 6 y 7 años cursan el mismo año escolar se ha trabajado ambos grupos de edades como uno solo, lo que encuentra respaldo en la cercanía de los valores para estas edades en las normas de Exner (2001). Asimismo, al no encontrar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, no se ha incluido este análisis en los resultados. Finalmente, las diferencias entre el grupo de estudio, el grupo de comparación y los baremos establecidos por Exner se hicieron en base a *t* de Student para muestras independientes y de una muestra. Éstas se pueden observar en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Estadísticos descriptivos y pruebas *t* de Student del grupo de estudio, el grupo de comparación y la muestra de Exner

Variables	Grupo de Estudio	Grupo de Comparación	Total	Muestra Exner	Estadísticos	
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Mean (SD)	P ¹	P ²
R	16.00 (3.14)	19.30 (6.20)	17.65 (5.15)	19.42 (1.25)	0.012*	0.01*
Lambda	3.95 (4.56)	2.75 (3.27)	3.35 (3.98)	0.79 (0.16)	0.246	<0.001*
Zf	4.13 (2.83)	7.70 (2.73)	5.92 (3.29)	10.83 (1.46)	<0.001*	<0.001*
P	1.07 (0.98)	1.73 (1.46)	1.40 (1.28)	4.89 (1.43)	0.042*	<0.001*
3r+(2)/R	0.20 (0.15)	0.22 (0.16)	0.21 (0.15)	0.66 (0.15)	0.72	<0.001*
Fr+rF	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.29 (0.40)	1	N/A
MOR	0.07 (0.25)	0.67 (0.96)	0.37 (0.76)	0.86 (0.58)	0.002*	<0.001*
FD	0.07 (0.25)	0.07 (0.25)	0.07 (0.25)	0.31 (0.70)	1	<0.001*
V	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	1	N/A
An+Xy	0.43 (0.86)	0.67 (0.99)	0.55 (0.93)	0.19 (0.48)	0.335	0.004*

Notas. P¹=Media Grupo de Estudio vs. Media Grupo de Comparación *t* de Student significancia (*p ≤ 0.05). P²= Media Total vs. Media Muestra Exner *t* de Student significancia (*p≤0.05).

Dentro de las variables de la sección principal, existe una diferencia significativa en el número de respuestas (R) del grupo de estudio con el grupo de comparación ($p = .012$) y de ambos grupos de niños andinos y limeños con la muestra de Exner (2001) ($p = .01$), siendo la media de R más bajo en el grupo de niños andinos. A la vez, se encuentran diferencias significativas similares ($p < .001$) entre la media de los niños limeños y andinos con la muestra de Exner para las variables Lambda, Zf, y Populares (P). En el caso de Lambda, ambos grupos peruanos presentan valores más altos que la muestra de Exner, sin embargo se encuentran dentro del rango de las muestras de otros países extendiéndose desde 1.3 (mexicanos americanos) hasta 8.47 (japoneses) (Meyer, Erdberg & Shaffer, 2007). En cuanto a las variables Zf y P, encontramos diferencias significativas entre el grupo de estudio y el grupo de comparación, con valores menores a los esperados para este rango de edades ($p = 0.001$ y $p = 0.042$, respectivamente).

En el análisis del cluster de Autopercepción, iniciamos con el Índice de Egocentrismo, el cual indica un grado de preocupación por uno mismo y de la autoestima. En la muestra no se encuentran diferencias significativas entre el grupo de estudio y el de comparación, aunque existe una diferencia significativa entre la media total de ambos grupos y la muestra de Exner ($p < .001$). No obstante, los valores de los niños peruanos son similares a los hallados en las muestras internacionales del mismo grupo de edad tales como Portugal (media = 0.24) e Italia (media = 0.23) (Meyer et al., 2007). En cuanto a las Respuestas Reflejo (Fr+rF), no se encontró en ninguno de los participantes del estudio, lo cual se encuentra dentro del rango esperado para niños de estas edades (Exner, 2001).

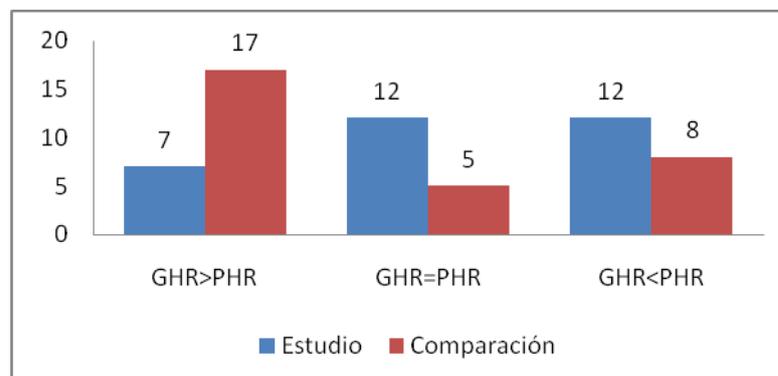
En el caso de los indicadores de Forma-Dimensión (FD) y Vista (V), el último no se presenta en los grupos de niños andinos y limeños, tal como se espera en esta edad. En tanto, si bien tampoco se espera la presencia de la FD, como ocurre en la muestra de niños andinos y limeños, existe una diferencia significativa ($p < .001$) entre la media de estos grupos y la muestra de Exner. Al respecto, para este autor (2001) la FD es un indicador positivo siempre que su frecuencia no sea muy elevada, es decir, $FD \leq 2$.

En el caso de los contenidos anatómicos (An) (los niños no presentaron contenidos radiográficos [Xy]), no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de estudio y el de comparación. Sin embargo, la media de ambos grupos es significativamente más alta ($p = .004$) que en la muestra de Exner. Al respecto, es importante mencionar que la elevación de este contenido ($An \geq 2$) indica una excesiva preocupación por la integridad corporal.

Respecto a las respuestas MOR, cuando estas son > 1 , hablan de una autoimagen con rasgos negativos o con la sensación de imperfección. En este caso, los resultados muestran diferencias significativas ($p = .002$) entre el grupo de estudio y el de comparación, y de ambos grupos peruanos con respecto a la muestra de Exner ($p = 0.001$). A la vez, del total de sujetos evaluados, dos del grupo de estudio y 13 del grupo de comparación tuvieron respuestas MOR, además en este último grupo, los 13 niños dieron un valor MOR entre 2 y 4.

Finalmente, al considerar la proporción GHR : PHR, se espera que GHR exceda al PHR en la mayoría de respuestas de niños entre los 6 y 7 años de edad (Exner, 2001). Al respecto en este estudio se puede observar que el grupo de comparación presenta un mayor número de casos en los cuales GHR supera a PHR que el grupo de estudio ($Z = -2.635$; $p = .008$). Al mismo tiempo, el número de casos en los que PHR es equivalente a GHR es mayor en el grupo de estudio que en el grupo de comparación ($Z = 2.005$; $p = .045$). Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Proporción de respuestas GHR:PHR



Finalmente, en complemento a este análisis es importante observar los contenidos de algunas de las respuestas del grupo de niños andinos como un reflejo de su imaginario cultural. Así, en el ejemplo que se presenta a continuación, la fantasía como una característica usual en los niños de esta edad (Exner, 2001), está matizada en el personaje de ficción (H) por los contenidos culturales propios de la zona, lo que incluye además la importancia del entorno.

Respuestas al Rorschach

Lámina	Fase de respuesta	Fase de encuesta
IV	Kuku [fantasma], con pasto, con piedra, con serpientes, dos serpientes, con tierra, con cielo, con agua, con ojo, con barriga, con cara, con nariz, con quijada, con cuernos.	Las serpientes están saliendo de las piedras, recién están naciendo, cuando nacen el kuku lo va comer. El kuku está llorando fuerte para que coma. El agua está corriendo, en su cara del kuku está corriendo.

En el siguiente ejemplo también se releva la importancia del entorno y la familiaridad con los elementos de la naturaleza y los eventos que ellos provocan. A la vez, se aprecia cómo van articulando sus ideas en un lenguaje nuevo para ellos.

Respuestas al Rorschach

Lámina	Fase de respuesta	Fase de encuesta
IV	Puma, puma, piedra, tierra, cielo, agua.	Están en su carpa, arreglando su carpa, el viento había roto su carpa y eso están arreglando. La piedra está viniendo con tierra, el cerro se había caído, de ahí han caído las piedras y se han hecho su carpa. Del alto está goteando el agua, la tierra con agua se hace barro.

DISCUSIÓN

Para organizar la información relevante de esta investigación, la discusión está dividida en cuatro partes: (1) discusión de los baremos; (2) análisis comparativo de los grupos de estudio y de comparación; (3) aspectos relacionados al procedimiento; y (4) sugerencias.

Las normas establecidas por Exner (2000) para la población de niños de 6 y 7 años de edad no solamente corresponden al primer mundo occidental (Estados Unidos de Norteamérica), sino que además incluye una muestra cuya mayoría de niños tienen un nivel de funcionamiento cognitivo promedio o alto. Evidentemente, estos baremos sirven como marco referencial para los grupos incluidos en esta investigación, en las cuales las diferencias culturales y socioeconómicas son significativas, así como lo reiteran estudios anteriores realizados dentro del contexto peruano (Cornejo, 2000; Jara, 2000; Puga, 2008).

Al haberse encontrado variaciones muy marcadas entre las muestras referenciales para niños en diferentes países del mundo, con valores inestables y muchas veces extremos para las variables, se ha puesto énfasis en la revisión del tipo de muestras, así como las dificultades de administración y puntuación que podrían estar afectando los resultados del Rorschach (Mattlar, 2008; Meyer et al., 2007). Asimismo, las diferencias culturales y sociales entre evaluador y examinado podrían afectar los resultados por una ansiedad encubierta que generan en éstos últimos el contexto de evaluación, como es el caso de un evaluador occidental hispanohablante frente a un niño andino quechuahablante (Jara, 2011). Con ello, como explica Dana (2005), es necesario que el evaluador conozca la cultura y las características asociadas de la población a examinar para aplicar la prueba e interpretar los resultados.

Por otro lado, es importante considerar que estas variaciones también son evidencia del impacto de los contextos en el desarrollo evolutivo de los niños

(Raez, comunicación personal, octubre 8 del 2011). Las diferencias en el desarrollo no son aleatorias y más bien reflejan una construcción influida por procesos culturales, como por ejemplo, si es rutinario incluir al niño en una variedad de eventos de su comunidad o si se le segrega colocándolo constantemente en espacios especiales para niños (Rogoff, 2003). Esta clase de divergencias las encontramos entre el grupo de estudio y el de comparación, principalmente por el contraste entre una cultura colectivista y una individualista, por lo que es importante hacer hincapié en cómo podrían estar afectando los rangos de las variables para las edades trabajadas.

En primer lugar, algunas de las variables a considerar en la muestra de niños andinos, además del cluster de Autopercepción, son la Actividad Organizativa (Zf), el Lambda (L) y las respuestas populares (P). Las diferencias de los rangos entre el grupo de estudio y las normas de Exner (2001) son bastante amplias para las dos primeras variables, lo que a primera vista sugeriría que el grupo de niños andinos tiene la tendencia a economizar y evitar la complejidad en el procesamiento de la información. No obstante, considerando los contextos socioeconómicamente desfavorecidos en nuestro país (e.g. Otoya, 2011), que se caracterizan comúnmente por una estimulación maternal precaria (Jacoby, Cueto & Pollitt, 1999; Thorne, 1999), un elevado índice de maltrato infantil (UNICEF, 2004) y deficiencias educativas (Banco Mundial, 2007), los que forman una configuración socioemocional y cognitiva amenazantes, como señala Otoya, puede resultar adaptativo para estos grupos limitar el procesamiento de la información disponible. Si bien al analizar las muestras internacionales (i.e. Meyer et al., 2008) vemos que existen rangos comparables a la muestra andina/peruana, esto podría demostrar semejanzas o diferencias culturales de las poblaciones, pero sin desvirtuar el grado de variabilidad relacionado tanto a la composición de la muestras y a las formas de evaluación revisadas anteriormente, como también a la influencia de contextos característicamente amenazantes y/o exigentes.

En el caso de las respuestas Populares, el rango es también menor al que se espera en niños de las edades trabajadas (Exner, 2001). Este resultado no parece responder a un problema de ajuste perceptivo, sino a la presencia de respuestas Populares no convencionales, tal como encuentra Jara (2006) en un estudio de respuestas Populares en niños andinos de Apurímac. Así, al pertenecer a un entorno cultural y ecológicamente diferenciado del occidental, aquello que se define como “popular” resulta distinto. En efecto, muchos de los nombres de objetos adquieren un valor diferente tanto por su significado en la lengua original (quechua), como por la forma en que se representan en el ambiente externo y real de estos niños. Como señala Sendín (2007) si bien las diferencias culturales respecto a las respuestas Populares han estado basadas en el promedio de P por sujeto o en la ausencia de alguna P en determinadas láminas, ello no quita la posibilidad de que en contextos aún más diferenciados y en contacto con la naturaleza de forma más acentuada, algunas respuestas se consideren populares para una población y no para otra. Así, un contexto como el andino, demandaría un estudio previo que determine cuáles son las respuestas Populares para estos niños a fin de interpretar adecuadamente su convencionalidad y adecuación perceptiva. En refuerzo de este planteamiento es interesante notar que muchos protocolos también presentan un FQu alto, lo que habla de respuestas con una adecuación perceptiva, pero que resultan novedosas respecto a las halladas por Exner.

Es importante considerar, sin embargo, que como plantean Meyer et al. (2007), en relación a las normas internacionales referenciales, prácticamente todas las muestras estas compuestas por sectores de influencia occidental dentro de la población de cada país. Así, el rango de las variables podría evidenciar el espectro de convenciones culturales, sin menospreciar las cualidades particulares de cada cultura en cada país, lo que es especialmente cierto para un país multicultural como el Perú.

En cuanto a las variables pertenecientes al área de la Auto percepción, en el caso del Índice de Egocentrismo ($[3r + (2)]/R$), los valores bajos de ambos grupos

comparados a las normas de Exner, contrastan con lo esperado. En efecto, como señala Piaget (1964) a esta edad los niños exhiben un nivel de egocentrismo elevado. En la misma línea, Exner (1994) encuentra que el egocentrismo y el autocentramiento caracterizan esta etapa del desarrollo, dada su inmadurez cognitiva y emocional, así como por su menor orientación interpersonal. Sin embargo, como plantean Fischer y Bidell (2006), el desarrollo puede ser no lineal, pues las influencias externas tienen un rol preponderante en la forma cómo se expresan y evolucionan las características de la persona, tanto en el corto como en el largo plazo. En tal sentido, un entorno exigente, como el que viven los participantes de este estudio, podría explicar este nivel de egocentrismo bajo. Así, en el caso del grupo de comparación perteneciente a un entorno individualista occidental, el índice de egocentrismo bajo podría estar poniendo en evidencia la poca preocupación por ellos mismos, asociado a entornos muy exigentes y con escasos soportes.

En tanto, en el caso del grupo de estudio, los niños andinos al participar de una cultura colectivista, construyen su identidad a partir del grupo (Heine, 2008). Al respecto Dana (2005) habla de un "self cultural" que incluye otras personas dentro de relaciones designadas, inclusive integra entidades tales como animales, plantas y fuerzas sobrenaturales en la construcción de su identidad. Así, un índice de egocentrismo bajo como el que hallamos en este estudio, más que una baja preocupación por uno mismo puede dar cuenta de una perspectiva sociocultural diferente que influencia la construcción de la identidad. Por ejemplo, culturas como la china o la japonesa no coinciden con los mismos dominios y valores de la autopercepción que la cultura anglosajona debido a la dicotomía individualismo/colectivismo (Meredith, Wang & Zeng, 1993). En el caso andino, es importante considerar otras influencias dentro de este esquema cultural como es el caso de las labores de cuidado y protección de hermanos menores y el pastoreo, donde el rigor disciplinario es bastante acentuado (Ortiz, 1994; Panez, 2004), estas actividades ejemplifican una situación altamente exigente. Aquí no solamente se trata de una exigencia per se, pues es necesario considerar que la

preocupación por un otro, en un sentido de responsabilidad familiar y comunitario, pueden traducirse en niveles de egocentrismo menores a los esperados para este rango de edad.

Asimismo, el ingreso al colegio implica un cambio en la perspectiva cultural de los niños. En este tránsito, la expectativa de los padres sobre la educación, acentúa el nivel de exigencia preexistente en los niños andinos, a la par que ellos empiezan a ser conscientes de los mensajes desvalorizadores hacia su lengua y cultura. Con ello se estaría mermando el sentido de autoeficacia logrado en base a las actividades y esfuerzos cognitivos derivados de las labores que cotidianamente realizan en su entorno (Anderson, 1994; Ortiz, 1993). Paralelamente, al no brindarle oportunidades para mostrar o incrementar el potencial adquirido con estas actividades, se promueve en el niño andino que empiece a sentirse menos eficaz frente a una educación que prioriza no solamente un idioma distinto al suyo, sino que también edifica el conocimiento en actividades incompatibles a las que les generaron inicialmente ese sentido de autoeficacia. Lo anterior se ve agravado por el sentimiento de frustración transmitido de padre a hijo en relación a las condiciones de pobreza (Raffo, 1995; Tessier, 1994; Thorne et al., 1996).

Desde esta perspectiva, la educación occidental viene a representar una exigencia importante para el niño, especialmente si los padres lo refuerzan como requisito para el progreso. Esto podría estar generando, como señala Jara (2000), el incremento paulatino del rechazo (menos autocentramiento) de los propios rasgos culturales (idioma y vestido) asociados a un sentimiento de minusvalía, al contraponerse a lo occidental como sinónimo de superación. Asimismo, a nivel de grupo, la autopercepción está directamente relacionada a la posición que logra el niño entre sus pares en términos de pertenencia, afiliación, valor personal y estatus. En ese caso, una educación que “margina”, desde la enseñanza del idioma, al grupo social al que pertenecen podría estar afectando su propio sentido de pertenencia.

Otro aspecto a resaltar en la autopercepción es la tendencia a manifestar una preocupación aumentada en torno al cuerpo. Desde una perspectiva evolutiva, se espera que la suma de respuestas que dan cuenta de esta característica ($A_x + X_y$) sea muy baja en niños de este rango de edad según la muestra de Exner (2001), ya que la autopercepción es todavía simple en su estructura y elementos que incorpora, con lo que la preocupación por aspectos corporales de este tipo es todavía poco usual (Harter, 1999). Sin embargo, ambos grupos, el de niños andinos y el de niños limeños, muestran un nivel más alto al esperado. Se podría hipotetizar que al pertenecer a un nivel socioeconómico bajo, donde se esperan condiciones de salud precarias, escasos recursos que devienen en un aumento de la preocupación por enfermedades físicas reales y la práctica recurrente del castigo físico (UNICEF, 2004), entre otros, la proclividad a verse afectados y transmitir estas molestias en sus respuestas es mayor al de la muestra de Exner (2001).

No obstante, al observar el número de respuestas con contenido mórbido (MOR), se puede apreciar que los niños del grupo de comparación superan significativamente al grupo de estudio. Con esto podemos señalar que en la muestra de niños de la ciudad a diferencia de los niños andinos, sí se presenta la tendencia a articular rasgos más negativos y dañados en la imagen que tienen de sí mismos (Exner & Sendín, 1998), lo que se asocia además a una visión negativa del entorno. Si bien ambos grupos muestran una realidad que afecta sus cuerpos y su estado de salud, evidentes en la percepción que tienen de sí mismos y su entorno, el grupo de comparación se ve dañado por este ambiente en un mayor grado que el grupo de estudio. Si, como se señaló previamente, la existencia de contextos amenazantes explican los niveles de autocentramiento bajos, esta acentuación de los rasgos negativos y disfóricos podría relacionarse a la desaprobación de un ambiente que no los sostiene adecuadamente, pero que en cambio les exige. Así, mientras en el grupo de niños andinos el medio socioemocional y físico no llega a ser una amenaza para su autoimagen al estar incorporado como parte de su cotidianidad e idiosincrasia cultural (desde el

impacto del castigo físico hasta el carácter comunitario de sus labores), en el caso del grupo de comparación, un estilo de reglamentación citadina con más limitaciones y exigencias de comportamiento dentro de un marco familiar y social que las pone en evidencia, genera el daño simbolizado manifiesto (aumento de respuestas MOR). En la ciudad además, los niños están expuestos a otros contextos socioeconómicos, por lo que sus carencias y dificultades al ser más notorias pueden cuestionarlos más. Al respecto, como plantea Jara (2008 citada por Otoyá, 2011), en contextos de riesgo y ante la exposición a eventos adversos, puede resultar adaptativo para los niños evitar procesar la información que no pueden manejar y los torna vulnerables.

Otro dato interesante es que la ausencia del contenido Mórbito en los niños andinos se da independientemente de su mayor o menor complejidad cognitivo-emocional (medidos a través del Lambda, las respuestas de Movimiento y la Calidad Evolutiva, entre otros), lo que hablaría de una percepción de su entorno que, pese a sus carencias y dificultades, no parece despertar su malestar (Jara, comunicación personal, 5 de octubre del 2011). Asimismo, apreciamos que los niños con indicadores de potencial intelectual más bajos (i.e. Zf) (Exner, 2001) hacen frente a las adversidades, desde una posición más inhibida, siendo más tímidos y pasivos. Mientras, los niños con dichos valores más elevados y mayores niveles de autocentramiento, muestran recursos de afrontamiento activos, haciendo uso del entorno y sus recursos disponibles para enfrentar las adversidades.

Más allá de las diferencias entre ambos grupos, es importante considerar el factor pobreza en ambos grupos, lo cual afecta el establecimiento de evaluaciones válidas. Una de las repercusiones más características de la pobreza es la malnutrición, la cual irrumpe en los niveles cognitivos de los niños (lo que puede evidenciarse en protocolos con Lambdas muy altos, Zf bajos y R bajos). En efecto, diversos estudios (Gorman, 1995; Grantham-McGregor, 1995; Pollit, 2001) muestran cómo la desnutrición crónica infantil, común en distintas zonas del Perú, puede provocar daños cerebrales que afectan el desarrollo intelectual y el

rendimiento escolar. De esta manera, la posibilidad de realizar evaluaciones con el Psicodiagnóstico de Rorschach –el cual requiere la formulación de respuestas verbales estructuradas y un nivel cognitivo promedio-, puede limitarse.

Por otro lado, no solo la malnutrición afecta el desarrollo de los niños al limitar su capacidad para responder a las exigencias del ambiente escolar (Pollit, 2001), también los aspectos socioemocionales relativos a la motivación y la autoeficacia, pueden generar una “desmotivación crónica”. De esta manera, así como biológicamente la responsividad académica del niño se ve mermada por la falta de nutrientes, a su vez el uso de sus habilidades para alcanzar las metas que se trace y el control que ejerza sobre el ambiente, estará restringido por una autopercepción colmada de pesimismo y fragilidad, carente del apoyo y la retroalimentación necesarias (Craven, Marsh & Burnett, 2003; Harter, 1999; Pajares & Schunk, 2005). A ello se agrega que ambos problemas (la desnutrición y la desmotivación) se refuerzan mutuamente, siendo difícil deslindar si el bajo desempeño del niño se debe a uno u otro factor. Lo anterior tiene implicancias en la evaluación del niño con un instrumento que no ha sido adaptado a su contexto y no cuenta con baremos, siendo difícil determinar si los resultados responden a las variables del niño (e.g. inhibición, motivación, autoestima) o a la falta de adecuación de la prueba.

Concluyendo, se pueden establecer algunas limitaciones importantes en este estudio. Por un lado, el tamaño de la muestra es relativamente pequeño (30 por grupo) para realizar generalizaciones. A la vez, si bien en un primer momento el objetivo principal del estudio radicaba en observar y analizar el impacto del nuevo entorno cultural en la autopercepción de los niños andinos que inician su escolarización al compararlos con un grupo equivalente, pero que no pasaba por este cambio cultural, durante la realización del estudio surgieron aspectos relevantes a ser discutidos, tanto en la aplicación, como en la codificación y la correspondiente validez de las interpretaciones de la prueba en este contexto. Sobre la base de estas últimas consideraciones resulta complejo establecer conclusiones finales sobre el impacto del nuevo entorno cultural en la

autopercepción de los niños andinos, cuando aún se carece de una adaptación del Sistema Comprehensivo del Rorschach para este contexto.

Por un lado, la traducción simultánea del quechua al español también fue una condición especial en todas las aplicaciones de los niños andinos. Así, para lograr una traducción adecuada, se procuró que el traductor conozca con anterioridad el objetivo de la prueba y el tipo de preguntas que estaban permitidas y las que no durante la fase de encuesta. Asimismo, se estableció que al momento de traducir las respuestas de los niños al evaluador, así como las preguntas del evaluador al niño, éstas procuren ser lo más literales posibles. Al respecto, frente a las diferencias sintácticas y, en algunos casos, semánticas entre el español y el quechua, hubo que limitar la tendencia del traductor a reordenar y parafrasear las respuestas de los niños o preguntas del evaluador para que cumplan las reglas morfosintácticas del español o del quechua. Esto planteó un reto importante pero necesario en dos sentidos: uno, para la codificación de las respuestas; y dos, para las posibilidades de comprensión del niño evaluado.

En relación a la codificación de las respuestas, la sustitución de palabras equivalentes pero semánticamente diferentes al momento de traducir las respuestas del quechua al castellano podría afectar la precisión de la codificación de la calidad formal (FQ), de las respuestas populares (P) y de los códigos especiales, tales como Verbalizaciones Desviadas (DV) o Combinaciones Incongruentes (INCOM). Por ello, fue imprescindible la traducción exacta de ciertos objetos vistos en las láminas, ya que muchos de ellos eran específicamente de la zona y su identificación también considera un reconocimiento de la diferencia y la riqueza cultural.

Un ejemplo común en la muestra de niños andinos se da en la lámina V, que evalúa el criterio de realidad, donde muchos vieron un *pillpinto*¹. En este tipo de casos, es importante definir si existe otro término para referirse al objeto, en

¹Insecto del orden lepidóptera, principalmente rhopalocera, con aparato bucal chupador y cuatro a seis alas membranosas de polvillo escamoso (www.cuscocultural.com) / “Una mariposa.” (definición de poblador).

este caso “mariposa” en castellano, considerando que podría existir una distorsión perceptual o un error conceptual, ya que las características de la mancha podrían o no coincidir con el objeto. Existiendo la posibilidad de utilizar un término más preciso para definir la mancha, no convendría codificarlo como popular o, en otros casos, con una calidad formal determinada sin haber rastreado los determinantes adecuados. Por esta razón, se procuró indagar en la encuesta las partes del objeto para luego corroborarlas con la definición en el idioma quechua, y no simplemente con su traducción más general al castellano. Si bien en los niños la extensión del vocabulario puede ser limitada y carecer de la precisión conceptual necesaria, la capacidad del evaluador para encuestar es primordial al momento de decidir si el evaluado no conoce otro término o no tiene una definición exacta para definir el objeto y lo generaliza adecuadamente (es bien visto). Esto conlleva también, evidentemente, a la necesidad de un evaluador entrenado o asistido en el vocabulario del idioma para evitar errores de codificación.

Por otro lado, la comprensión adecuada del niño andino evaluado requiere respetar el orden sintáctico del quechua en la traducción tanto al momento de plantear las consignas y las preguntas que se le hacían como al recoger sus respuestas. Resultó interesante notar cómo en muchas ocasiones lo que se percibió inicialmente como timidez o inhibición, en realidad era una reacción a la dificultad para comprender la consigna dada por el evaluador, dado que este no adecuaba el orden sintáctico de las oraciones del español al quechua. Lo anterior tiene una enorme relevancia, ya que en la fase de encuesta los niños no se explayaban más ni intentaban explicar los determinantes de sus respuestas porque el evaluador no había hecho explícito que la tarea buscaba determinar las características de la mancha involucradas en sus respuestas y no de puntualizar las características de la mancha per se. Esto se pudo notar al analizar lo que iba respondiendo el niño, lámina por lámina, durante la encuesta. Si bien lograba identificar algún objeto específico en la mancha en la fase de respuesta, durante la encuesta, no lograba mostrar las partes del objeto en la mancha. En algunos casos,

luego de reiterar la pregunta, comenzaban a señalar las partes de toda la mancha, mas no aquellas relacionadas al objeto. Se consideró entonces que la pregunta no estaba siendo entendida y se cambió la frase para adecuarla más al quechua. Así se logró que los niños describan el objeto y sus determinantes, respondiendo la pregunta “¿cómo sabes que este dibujo es una mariposa?” (Jara, 2000) con la respuesta “porque es negro, igual que la mariposa”. La última parte de la frase (“igual que la mariposa”) permitía confirmar que ya no se trataba de una descripción de la mancha. Resulta evidente entonces que la consigna y las preguntas de la prueba deben lograr una traducción que transmita la intención de la pregunta, usando el fraseo común o cotidiano del idioma, que no necesariamente es aquel desde el cual se concibió la prueba.

Resulta evidente, por tanto, que futuros estudios con población no occidental requieren considerar la adecuación de los instrumentos de medición al entorno cultural, incluyendo la creación de baremos específicos. Asimismo, es necesario estandarizar un procedimiento de aplicación del instrumento en una segunda lengua, incluyendo las condiciones necesarias que garanticen el establecimiento del rapport (Dana, 2005). Una vez que las variables del evaluador y el instrumento estén controladas, podemos pasar a considerar a las que corresponden al examinado, a fin de tomar en cuenta factores intervinientes como la desnutrición crónica (sumado a los aspectos normativos ya tratados anteriormente), estimulación limitada, habilidades cognitivas, entre otros. Por ejemplo, estudios normativos anteriores (Yazigi, Ribeiro & Semer, 2008) ya han considerado la necesidad de realizar una pre-evaluación para establecer las condiciones intelectuales de los niños en la muestra.

Controladas las variables del examinado, se logrará resultados más precisos en torno al constructo estudiado. Como sostiene Crain (1996), es imprescindible entender primero cómo las características constitucionales y su correspondiente interacción se relacionan a la autopercepción para luego poder estudiar los aspectos asociados. Así, las interpretaciones significativas de datos adquiridos por medio de pruebas psicométricas deben, además de demostrar

validez y confiabilidad a través de las culturas, captar contenidos culturalmente relevantes (Byrne, 2003; Harter, 1999).

Finalmente, es importante recalcar que nuestro estudio ha tenido como eje la aproximación a participantes con características muy poco estudiadas en psicología. Este acercamiento o exploración ha supuesto encarar problemas metodológicos, teóricos y prácticos necesarios para poder generar más investigaciones de validez irrefutable en el futuro. Con el fin de valorar el impacto del ingreso al ámbito escolar en la autopercepción del niño andino quechuahablante, es necesario realizar investigaciones que tengan como base la normatividad y la precisión psicométrica para la muestra antes de proceder a investigar el constructo per se. No se puede determinar hasta qué punto influye la cultura, la educación y los procesos de socialización en la autopercepción y demás áreas de la personalidad, si condiciones desfavorables evitan evaluaciones que capten las posibles diferencias entre grupos humanos sometidos al mismo nivel de pobreza.

No obstante, estudiar el proceso de adaptación del niño andino quechuahablante al ambiente escolar es relevante. Como hemos comprobado en este estudio ellos comparten características psicosociales específicas que los diferencian de sus pares costeños. Estas diferencias hablan de las exigencias que les plantean sus entornos particulares, así como las formas como las procesan y afrontan. Asimismo, estas diferencias relevan la idoneidad y potencia de un instrumento como el Psicodiagnóstico del Rorschach y del Sistema Comprensivo para evaluar el funcionamiento psicológico en general y el de la autopercepción en particular, por lo que su adaptación a estos entornos culturales sería muy beneficiosa para la investigación psicológica. La necesidad de realizar más estudios que tomen en cuenta estos aspectos es importante ya que solamente así podremos identificar formas de monitorear los aspectos de la personalidad que se ven psicológicamente impactados por ambientes como el colegio y el hogar.

REFERENCIAS

- Ames, L., Learned, J., Metraux, R.W. & Walker, R.N. (1972). *El Rorschach infantil*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Anderson, J. (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Lima: Fundación Bernard Van Leer.
- Apoyo (2003). *Niveles socioeconómicos Perú*. Lima: Opinion y Mercado.
- Banco Mundial. (2007). *Toward High Quality Education in Peru. Standards, Accountability and Capacity Building*. Washington D.C.: El Banco Mundial.
- Benlliure, V. (2006). Desarrollo de la personalidad. In A. I. Córdoba, A. Descals, & M.D. Gil (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 181–196). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Byrne, B. (2003). Testing for equivalent self-concept measurement across culture. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 1, pp. 291–313). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Callirgos, J. (1993). *El racismo. La cuestión del otro (y del uno)*. Lima: DESCO.
- Cornejo, M. (2005). *Características de personalidad en niños talentosos limeños que viven en condiciones de pobreza, a través del psicodiagnóstico de Rorschach*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología Educacional, Especialidad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Crain, R.M. (1996). The influences of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 395–420). New York: Wiley.

- Craven, R., & Marsh, H.W. (2005). Dreaming Futures: An empirical analysis of indigenous Australian students' aspirations, self-concepts, and realities. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 2, pp.195-210). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Craven, R. G., Marsh, H.W., & Burnett, P. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In H.W. Marsh, R. G. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 1, pp.91-126). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Dana, R. H. (2005). *Multicultural Assessment. Principles, Applications, and Examples*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dunlop, A.M., & Fabian, H. (2007). *Outcomes for good practice in transition processes for children entering primary school*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.
- Exner, J. (1994). *El Rorschach. Un sistema comprehensivo*. Volumen 1: Fundamentos Básicos. Madrid: Psimática.
- Exner, J. (2000). *Principios de Interpretación del Rorschach: Manual para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática.
- Exner, J. (2001). *Manual de Codificación del Rorschach: Para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática.
- Exner, J., & Sendín, C. (1998). *Manual de interpretación del Rorschach*. Madrid: Psimática.
- Exner, J. & Weiner, I. (1995). *The Rorschach: A Comprehensive System. Vol. 3. Assessment of children and adolescents*. New York. Wiley.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action and thought. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*,

- Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Ganellen, R. (2001). Weighing evidence for the Rorschach's validity: A Response to Wood et al. (1999). *Journal of Personality Assessment*, 77, 1-15.
- Garb, H., Florio, C., & Grove, W. (1999). The Rorschach controversy: Reply to Parker, Hunsley, and Hanson. *Psychological Science*, 10, 293-294.
- Gorman, K. S. (1995). Malnutrition and cognition development: Evidence from experimental/quasiexperimental studies among the mild-to-moderately malnourished. *Journal of Nutrition*, 25, 2239–2244.
- Grantham-McGregor, S. (1995). A review of studies of the effect of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition*, 25, 2233–2238.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2000, August). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school*. Paper presented at the 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London.
- Hart, D., & Fegley, S. (1997). The development of self-awareness and self-understanding in cultural context. In U. Neisser & D. Jopling (Eds.), *Culture, experience, and the conceptual self* (pp. 128–153). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Erlbaum.
- Heerwagen, J. H., & Orians, G. H. (2002). The ecological world of children. In P. H.Kahn, Jr., & S.R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, MA: MIT.
- Heine, S. J. (2008). *Cultural Psychology*. New York: W. W. Norton & Company Inc.

- Hernández, Fernández & Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacoby, E., Cueto, S. & Pollitt, E. (1999). Determinants of School Performance among Quechua children in the Peruvian Andes. *International Review of Education*. 45(1), 27-43.
- Jara, L. (2000). Conociendo a los niños andinos a través de sus dibujos y sus sueños. In R. Panez, G. Silva, & M. Silva (Eds.), *Resiliencia en el Ande: un modelo para promover la en los niños* (pp. 249–284). Lima: Panez & Silva Ediciones.
- Jara, L. (2006). *Respuestas Populares en Niños Andinos. Un Estudio Sobre el Ajuste Perceptivo y Normativo*. Estudio presentado en el XIII Congreso Latinoamericano de Rorschach y Métodos Proyectivos.
- Jara, L. (2008). *Representaciones sobre el maltrato infantil en niños limeños y andinos a través de sus dibujos*. Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Jara, L. (2011). La administración del Rorschach: la complejidad e integralidad del método. *Persona*, 14 (en prensa).
- Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. In P. H. Kahn, Jr., & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp.93-116). Cambridge, MA: MIT.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr., & S.R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp.117-151). Cambridge, MA:MIT.

- Markus, H. R., Mullally, P., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. In U. Neisser & D. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (pp. 13–61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matos Mar, J. (2004). *Desborde popular y crisis de Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Mattlar, C. (2008, July). *Gathering nonpatient children reference data*. Paper presented at the XIXth IRS Congress of Rorschach and Projective Methods, Leuven, Belgium.
- Meredith, W. H., Wang, A., & Zheng, F.M. (1993). Determining constructs of self-perception for children in Chinese cultures. *School Psychology International*, 14, 371–380.
- Meyer, G., Erdberg, P., & Shaffer, T. (2007). Toward international normative reference data for the comprehensive system. *Journal of Personality Assessment*, 89, 201–216.
- Ortiz, A. (1993). *La pareja y el mito. Estudio sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ortiz, A. (1994). *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocha, Andahuaylas. Proyecto de invocaciones pedagógicas no formales*. Lima: Ministerio de Educación – Fundación Bernard Van Leer.
- Otoya, S. (2011). *Funcionamiento psicológico de niños que acuden a un hospital psiquiátrico*. Tesis para optar el grado de Licenciado en Psicología Clínica, Especialidad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

- Pajares, F., & Schunk, D. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H.W. Marsh, R. G. Craven, & D. McInerney(Eds.), *International advances in self research*(Vol. 2, pp.239-266). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños*. Lima: Panez & Silva Ediciones.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo humano*. México, DF: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1964). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pollitt, E. (2001). The developmental and probabilistic nature of the functional consequences of iron-deficiency anemia in children. *Journal of Nutrition*, 131,669–675.
- Puga, L. (2008). *Relaciones interpersonales en un grupo de niños que reciben castigo físico y emocional* .Tesis para optar el grado de Licenciado en Psicología Clínica, Especialidad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ráez, M. (1998). *Personality Development of Women Leaders: Assessment studies in Peruvian Urban and Poverty areas*. Tesis doctoral, Katholieke Universiteit Nijmegen, Holanda.
- Ráez, M. (2007). Rorschach Comprehensive System data for a sample of 233 adult nonpatients from Peru. *Journal of Personality Assessment*, 89(1), 119–123.
- Raffo, L. (1993). *El autoconcepto en el niño escolar*. Lima: PEA Asesores.
- Raffo, L. (1995). *Autoconcepto del niño escolar: fundamentos y estrategias*. Lima: San Marcos.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.

- Sendín, C. (2007). *Manual de Interpretación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática.
- Tessier, R. (1994). Dimensiones ecológicas de la familia: la situación social de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1, 3–32.
- Thorne, C. (1999). Los efectos del nivel socioeconómico y la cultura en el desarrollo del niño en el Perú. En Sociedad Interamericana de Psicología, *La psicología al fin del siglo*. Caracas: SIP.
- Thorne, C., Moreno, M., & López, E. (1996). El niño eje del cambio social para una educación de calidad. *Cuadernos de la facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP*, No. 17, 13-24.
- UNICEF. (2004). *El estado de la niñez en el Perú*. Lima: UNICEF.
- Vargas, V. (2003). *Características psicológicas de niños y niñas que trabajan en dos centros mineros artesanales de Perú*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Viglione, D., & Taylor, N. (2003). Empirical Support for interrater reliability of Rorschach Comprehensive System coding. *Journal of Clinical Psychology*, 59(1), 111-121.
- Wachs, T. (1995). Relation of mild-to-moderate malnutrition to human development: Correlational studies. *Journal of Clinical Nutrition*, 42, 2245–2254.
- Weiner, I. (1996). Some observations on the validity of the Rorschach Inkblot Method. *Psychological Assessment*, 8(2), 206-213.
- Weiner, I. (1997). Current Status of the Rorschach Inkblot Method. *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 5-19.

- Weiner, I. (2001). Advancing the Science of Psychological Assessment: The Rorschach Inkblot Method as Exemplar. *Psychological Assessment, 13*(4), 423-432.
- Yazigi, L., Ribeiro, R., & Semer, N.L. (2008, July). *Normative study of the Rorschach Comprehensive System in Brazilian children*. Paper presented at the XIXth IRS Congress of Rorschach and Projective Methods, Leuven, Belgium.

