



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR EL AUTOCONCEPTO POSITIVO DE PREESCOLARES EN EL AMBIENTE ESCOLAR

TESIS EMPIRICA QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTAN: LIVIA TAINA TORRES JIMENEZ MARIA DEL CARMEN GARCIA RIVERA



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO

2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres:
Gracias por apoyarme
durante todo este tiempo
y estar conmigo en las
buenas y las malas.

A Carmen:
Por la amistad que
siempre nos ha unido y
por que más que amigas
somos hermanas.

A Mauricio:
Por que hemos vivido
tantas cosas juntos, por
que contigo he crecido
como mujer, persona y
profesionista, por que no
solo eres mi novio, sino
mi amigo y mi confidente y
por que parte de este
trabajo no hubiera
existido sin tu ayuda.

A mi madre:
Por que sé que en ti encontraré
siempre a una amiga que me
brinda un apoyo incondicional.

A Gustavo y a Evelyn :
Por que son los mejores
hermanos que tengo, aunque a
veces pareciera que no nos
entendemos, los quiero mucho.

A mi familia:
Por que desde siempre me han
ayudado a salir adelante.

Su hija, su hermana, tu
amiga y tu novia :
Taina

A mis padres:

Por su ejemplo de tenacidad,
comprensión y respeto. Por
todo el apoyo que me han
brindado a lo largo de mis
estudios y en las decisiones
que he tomado en la vida.

Gracias

A mi esposo y mi hija:

Por el impulso que su
sonrisa me brinda cada
día para seguir adelante
y cumplir con mis
aspiraciones. Por su amor
y cariño.

Gracias

A mis hermanas, hermanos y
sus familias:

Por apoyarme y estar siempre
ahí cuando lo he necesitado.
En especial a Carlos, busca y
consigue lo que deseas.

Gracias por creer en mi

A Taina:

Por que gracias a su
amistad y dedicación
alcanse este logro tan
importante en mi vida.

Gracias por estos 6 años
de tu compañía

A todos los quiero

mucho

CARMEN

A Leticia, Alejandra y Laura Evelia:

**Por apoyarnos durante la realización de
este trabajo, por sus observaciones y
atinados comentarios**

**Por su calidad humana y profesional,
¡muchas gracias!**

TEMARIO

Resumen	2
I. Introducción	3
1. El autoconcepto	6
1.1. Autoconcepto y Autoestima	9
1.2. Autoconcepto y Autoimagen	14
2. Variables que influyen en el desarrollo del autoconcepto	17
2.1. Apego	17
2.2. Ambiente familiar y escolar	20
2.3. Imagen corporal	23
2.4. Comparación social e interna	25
3. Teorías que abordan el autoconcepto	28
3.1. Aprendizaje Social Cognitivo	28
3.1.1. Principios	28
3.1.2. Aprendizaje Vicario.	30
3.1.3. Imitación	30
3.1.4. Aprendizaje y Motivación	31
3.2. El autoconcepto y otras teorías	33
4. Desarrollo del autoconcepto en diferentes etapas del niño	37
4.1. Infancia o lactancia (0 a 18 meses)	38
4.2. Segunda Infancia (18 meses a 4 años)	39
4.3. Edad escolar (5 a 7 años)	41
5. Medición del autoconcepto	45
6. Investigaciones en relación con el Autoconcepto	51
7. Aplicación de la evaluación del PAI en preescolares	56
8. Propuesta para desarrollar el autoconcepto positivo en niños preescolares en el ambiente escolar	64
9. Conclusiones	105
10. Referencias	109

Anexo

RESUMEN

El presente trabajo se realizó a partir de la teoría del aprendizaje social cognitivo propuesto por Bandura. En esta teoría se considera que el autoconcepto se adquiere a través de un proceso de imitación, en el cual, las personas que son significativas para el o la niña, juegan un papel importante. Asimismo, tanto las cogniciones, la conducta y el ambiente, son relevantes para el estudio de las personas debido a que ninguna de ellas actúa en solitario.

Los objetivos del presente estudio fueron, en primer lugar, evaluar con la escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) a una población de preescolares de entre 5 y 6 años; en segundo lugar, elaborar una propuesta para favorecer el autoconcepto de niños preescolares, principalmente de aquellos con autoconcepto negativo.

Esto se logró mediante la aplicación de la escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) obteniendo que, de 22 niños once tenían un autoconcepto bajo o negativo y los restantes mostraron un autoconcepto positivo.

Tomando en cuenta lo anterior, y dada la importancia, se elaboró una propuesta para favorecer el autoconcepto del niño/a, con ayuda de padres, maestros, y compañeros de salón. En general, las actividades sugeridas están encaminadas a favorecer el autoconcepto de los/as participantes, apoyando así el desarrollo integral del pequeño/a.

I. INTRODUCCION

Al desarrollar un programa para mejorar el autoconcepto que el niño tiene sobre sí mismo, se cree estar trabajando con un tema de relevancia social ya que el autoconcepto, que se construye en la infancia a través del cómo se percibe el niño a sí mismo y cómo cree que lo perciben los demás, condiciona el logro de sus metas. El hecho de que desde la infancia se promueva un autoconcepto positivo permitirá reconocer al niño sus potencialidades, limitaciones y a su vez, percibirse a sí mismo como alguien capaz de resolver las exigencias que a futuro se vayan presentando; de esta manera, al abordar este tema no sólo se trabaja en la individualidad sino en la adaptación social del niño, por lo tanto, se pretende hacer una propuesta para mejorar las conductas de aquellos niños que se caracterizan por tener un autoconcepto negativo.

Según Silva (1998) al hablar del autoconcepto negativo, menciona que éste trae consecuencias desfavorables en el desarrollo de la personalidad, ya que obstaculiza el logro de metas personales y la relación con las demás personas. Asimismo menciona que en el niño un autoconcepto negativo, generalmente origina problemas de aprendizaje (González y Nuñez, 1998; Valles, 1998) mostrando una alta dependencia para realizar actividades que desempeñaría por sí mismo, su percepción social es deficiente, sus sentimientos y actitudes están alterados, manifiesta sentimientos autodestructivos y una percepción de inferioridad sobre sí mismo, ansiedad, cambio constante de humor, actitudes de retraimiento y rechazo ante las demás personas, es insensible al ambiente de una situación social, hace o dice cosas inapropiadas y las actividades que afronta en la escuela no van de acuerdo con sus intereses.

Esta autora también menciona que el niño que tiene problemas emocionales, difícilmente dejará de experimentar el fracaso durante su aprendizaje y la reacción emocional que tiene ante este.

Lo anterior como parte de la experiencia temprana, no favorece la percepción del niño hacia sí mismo, condicionando de manera negativa sus capacidades físicas (aceptación), intelectuales (aprendizaje futuro), y sociales (habilidades sociales).

A esto Bricker (1991) menciona que la experiencia posterior es importante ya que un ambiente no tiene por qué predestinar al niño al retraso o a un funcionamiento de inadaptación si se emprende una acción correctiva. Esta experiencia posterior podría ser la propuesta que se presenta en el presente estudio, enfocada a ayudar al niño a mejorar su autopercepción.

Es evidente que el autoconcepto negativo afecta al niño preescolar, un ejemplo de ello puede observarse en la escuela en donde el niño con autoconcepto negativo muestra ciertas actitudes que obstaculizan su socialización, no se integra, es más dependiente de los demás, percibe rechazo por parte de sus padres, cree que las tareas siempre las hace mal y por lo mismo se rehusa a llevarlas a cabo, entre otras. De esta manera pone en riesgo su desempeño escolar a futuro debido a que cuando los niños no reconocen sus capacidades, habilidades y limitaciones comienzan a crear ciertas estrategias de aprendizaje que no funcionarán en un nivel escolar que presente mayores exigencias (González y Nuñez, 1998).

Tomando en cuenta la importancia del contexto escolar en el desarrollo del niño (Nuñez, et. al., 1998) es necesario considerar el ambiente escolar en la elaboración del programa ya que, se pretende realizar un programa en el que no solo se trabaje con el niño sino también incluir a las personas con las que convive diariamente, favoreciendo así el desarrollo psicosocial de éste. Elxpuru (1989, cit. en Villa y Auzmendi, 1998) argumenta que es importante la función de los profesores en el desarrollo del concepto de sus estudiantes interviniendo en su propio ambiente y sin necesidad de modificarlo.

Asimismo la importancia del papel de los padres radica en el trato verbal y físico que proporcionan a sus hijos. De esta manera el autoconcepto de un pequeño

está condicionado por los padres, maestros y/o aquellas personas que le son significativas debido a que en la formación de este constructo juega un papel importante la relación que existe entre los adultos y los niños.

Considerando estos planteamientos, surgen las siguientes interrogantes: si un ambiente desfavorable no tiene porque predestinar al niño/a a un retraso o inadaptación, ¿es necesario elaborar un programa para desarrollar el autoconcepto positivo? Si en la edad infantil los padres y maestros son quienes tienen mayor influencia en el desarrollo del niño/a ¿de qué forma pueden colaborar para mejorar el autoconcepto de los niños/as?

El estudio se conforma de dos etapas, la primera se refiere a la evaluación del autoconcepto, realizada en el Kinder "Las Vocales" ubicado en la zona de Ecatepec, con el fin de obtener los parámetros relacionados con el autoconcepto negativo en el niño (a) y los diferentes factores que influyen en su autoconcepto.

A partir de la evaluación y de la literatura en la que se fundamenta el trabajo, en la segunda etapa se presenta una propuesta para desarrollar el autoconcepto positivo de niños preescolares. El estudio se abordó como una Tesis Empírica, en la cual se pretende aportar un programa para el bienestar de los niños preescolares.

CAPITULO 1. EL AUTOCONCEPTO

Desde los años cincuenta se ha prestado atención al estudio del autoconcepto en niños y adolescentes, tanto en el ámbito familiar como escolar. El autoconcepto ha sido visto como un sistema complejo de percepciones, creencias y actitudes de un niño sobre sí mismo que es activado por la interpretación y organización de sus experiencias. Además se caracteriza por multifacético, multidimensional y jerárquico. Generalmente sus dimensiones principales son: autoconcepto académico, social, emocional y físico, (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh, 1986; cit en Escamilla, 1996).

Según Epstein (1973, cit. en García, 1996) William James fue uno de los primeros psicólogos que escribió sobre el self, identificando dos aspectos: uno en el cual el self es considerado como un conocedor (función ejecutiva) y el otro en el que es visto como un objeto de lo que es conocido. El self como objeto de conocimiento sería las percepciones individuales que la persona considera como pertenecientes a el mismo. Esto a su vez se dividía en un self material, un self social y un self espiritual.

Lo material se refiere al cuerpo del individuo, su familia y sus posesiones; el self social incluye las opiniones que otros tienen del individuo y el espiritual a las emociones y deseos del individuo. Con esto, James comenzaba a sentar las bases para que posteriormente otros autores hablaran sobre los diferentes aspectos o dimensiones del autoconcepto.

Shavelson en 1976, define al autoconcepto como las autopercepciones de la persona formadas a través de la experiencia con el medio ambiente y las interpretaciones que hace de ellas. Además de mencionar que el autoconcepto tiene una estructura multifacética (Marsh, 1994).

La percepción que un individuo tenga hacia su propia persona es de suma importancia para su experiencia y desarrollo vital, para su salud psíquica, su actitud ante sí mismo y ante los demás. Esta percepción se va formando a partir de la relación del ser humano y su medio ambiente (Wylie, 1973; cit en Lasky, 1996). Cuando la persona tiene un concepto de sí mismo, éste condicionará la manera en como ve los sucesos, los objetos y las demás personas de su entorno, repercutiendo en su conducta y experiencias (Villa y Auzmendi, 1998).

Autores como Machargo y Burns (1991;1979,1982 cit. en Villa y Auzmendi, 1998) consideran el autoconcepto como el conjunto de actitudes que la persona tiene hacia sí mismo. Tales actitudes están constituidas por tres componentes:

a. **Cognitivo:** referente a lo que la persona ve cuando se mira a sí misma, el conjunto de rasgos con los que se describe y que, aunque no sean objetivos o verdaderos, guían su modo habitual de ser y comportarse.

b. **Afectivo:** son los afectos, emociones y evaluaciones que acompañan a la descripción de uno mismo. Coopersmith (1967; cit en Villa y Auzmendi, 1998) lo define como autoestima, la evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta que punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo.

c. **Conductual:** el autoconcepto influye en la conducta diaria del individuo y condiciona la forma de comportarse. La persona se guía, en su conducta, por las cualidades, valores y actitudes que posee sobre sí misma.

Estas percepciones se ven condicionadas por la misma persona, por tanto el autoconcepto influye en la apreciación del individuo, debido a que los estímulos y experiencias que experimenta estarán condicionados por el concepto que tenga de él.

La creencia de que podemos ser capaces de obtener buenos resultados en diferentes actividades es considerada como autoeficacia (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000). Su origen comienza ante el éxito de determinadas tareas, siempre y cuando el logro sea constante y sea atribuible a cualidades y habilidades del propio sujeto y controlables por él mismo.

Con el objetivo de que niños y niñas logren tener éxito en sus tareas y no estén expuestos a un fracaso seguro es necesario considerar estrategias y recursos, que ayuden a entrenar las habilidades y capacidades de los niños y a su vez plantearle la tarea más fácil cuando esto sea posible.

El autoconcepto también influye en el desarrollo de los conceptos sociales del niño, ya que aspectos como amistad, ayuda prosocial, etc, reflejan una comprensión acerca de los demás y de sí mismo. A la mitad de la infancia no existe una clara comprensión cognoscitiva de lo que es la amistad, conceptos de confianza mutua y reciprocidad son muy completas y hasta los 4 ó 5 años los niños son más capaces de mantener relaciones más afectivas aún con los desconocidos, (Gottman, 1989; cit en Escamilla, 1996).

La forma en que el individuo perciba lo que le rodea influirá en su relación con los demás. Una persona con buen autoconcepto, es decir, un individuo que asume todas sus experiencias, que no ignora ni distorsiona sus percepciones, que no muestra grandes discrepancias entre su yo real y su ideal, adopta menos actitudes de defensa, es mas abierto, percibe mas auténticamente la realidad y acepta con mas facilidad a los otros. Contrario a lo que sucedería con las personas con autoconcepto negativo y con una percepción apreciativa distorsionada pues resultan compañeros difíciles ya que, generalmente están a la defensiva y sus tensiones internas hacen, a menudo, complejo el contacto con ellas.

El autoconcepto es un factor fundamental en la personalidad del individuo, el cual no se puede considerar como innato sino mas bien, como un factor que se construye y evoluciona a partir de la infancia.

Según Villa y Auzmendi (1998) en la edad infantil el yo comienza a poner sus cimientos y cualquier desajuste o problema que en esta etapa se produzca puede tener consecuencias negativas en el adulto del mañana. De ahí la importancia que adquiere su evaluación con el fin de intervenir si fuera necesario.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que el autoconcepto es decisivo en el desarrollo de la personalidad del niño. De ahí la prioridad de mejorar el autoconcepto en esta etapa para favorecer el desarrollo del niño en el aspecto afectivo, cognitivo y conductual.

1.1. Autoconcepto y Autoestima

El autoconcepto se define como la opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y sobre su conducta. Normalmente lleva asociado un juicio de valor positivo o negativo. El autoconcepto se forma a través de la interacción social en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales, a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno, (o al menos la imagen que parecen tener, en función de su comportamiento) llegando a ser una estructura aprendida que condiciona los futuros aprendizajes. El nivel de aspiraciones, el modo de comportarse y las relaciones sociales están muy influidas por el autoconcepto. El concepto de sí mismo que tiene un sujeto dirige su conducta, ya que determina en buena medida las iniciativas que habrá de tomar y los niveles de realización y de aspiración que se autoimpone. Bajos rendimientos (laborales y escolares), conductas de automarginación o desviadas pueden estar más directamente relacionadas con problemas de autoconcepto que con reales deficiencias o discapacidades físicas o psíquicas, (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1991).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La autoestima se considera como la actitud valorativa hacia uno mismo, consideración positiva o negativa de sí mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (padres) y las utilizan como criterio para su propia conducta. Una buena valoración de los demás y refuerzos sociales gratificantes contribuyen a elevar el nivel de autoestima; por el contrario, un alto grado de ansiedad, niveles excesivos de aspiración y un yo ideal que exija rendimientos desproporcionados son factores que disminuyen la autoestima, (op. cit.). De esta manera la autoestima esta en relación con el autoconcepto y es el resultado de sucesivas autoevaluaciones.

Las autopercepciones de las personas se relacionan con los juicios valorativos, es decir, si un niño tiene percepciones desfavorables de sí mismo entonces hará autovaloraciones negativas tanto de sus limitaciones como de sus capacidades y habilidades.

Autores como Mussen, Conger y Kagan (1991) y Del Barrio, Frías y Mestre (1994) argumentan que la autoestima son los juicios que las personas hacen acerca de sí mismas y las actitudes que adoptan respecto de sí mismas.

El autoconcepto para García y Doménech (1994) es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y maestros. Una de las funciones más importantes de este es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en cierta situación esta determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento.

Solis (1995) al observar la relación entre autoconcepto y autoestima como determinante de la conducta del individuo y de su salud mental menciona que la definición de autoconcepto es diversa. Tamayo (1982; cit. en Solis, 1995) lo

entiende como un proceso psicológico cuyos contenidos y dinámicos son determinados socialmente comprendiendo el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo.

Rogers (1975; cit. en Solis 1995) menciona que el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes; compuesto de percepciones de las propias características y habilidades; los conceptos de sí mismo en relación con los otros y con el medio ambiente. Por su parte, Fitts (1965; cit. en Solis 1995) señala que el autoconcepto es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo.

Por otra parte, la autoestima está ligada al autoconcepto y se refiere al valor que se confiere al yo percibido, considerando que puede ser la parte afectiva del autoconcepto. (Solis, 1995). La autoestima tiene que ver con la expresión de actitudes de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valor del sí mismo, el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y a la concepción que tenemos de nosotros mismos.

Esta misma autora menciona que ambos términos son definidos por varios autores pero casi todos ellos coinciden en que el autoconcepto y la autoestima tienen referencias con la imagen de sí mismo (self).

De esta manera la autoestima se determina por la realización de otros elementos como el yo físico, el ético-moral, el personal, el familiar, el social, la identidad, la autoaceptación, el comportamiento y la autocrítica, en tanto que el autoconcepto es la totalidad de actitudes que incluyen pensamientos y sentimientos que el sujeto tiene sobre sí mismo como objeto.

Una autoestima positiva es importante en la vida de la persona, ya que es un factor clave en desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo, una buena

salud mental y buenas relaciones sociales (Bednar, Wells y Peterson, 1989 cit en Solis, 1995).

Mackay y Fanning (1991; cit. en Mestre y Frías, 1996) muestran que el estilo de crianza de los padres durante los tres o cuatro primeros años determinan la cantidad de autoestima inicial del niño, pero no solo a partir de estos primeros años de vida influyen las variables familiares, sino también otras como las escolares y sociales que interactúan en el desarrollo de este constructo.

Por el contrario una baja autoestima ha sido considerada por diversos autores y modelos como núcleo central de problemas emocionales, ya que estos se pueden derivar de una imagen y valoración pobre de uno mismo (Seligman y cols. 1984; cit en Mestre y Frías, 1996).

Para Papalia (1997) el autoconcepto es el sentido de nosotros mismos, incluidos la autocomprensión y el autocontrol o autorregulación. El autoconcepto que se construyen en la infancia con frecuencia es fuerte y duradero; el autoconcepto positivo (soy popular, soy un buen artista, etc.) puede producir niños con habilidades sociales, físicas e intelectuales que le permitan verse como individuos valiosos para la sociedad. En la infancia también es posible que surja una imagen negativa que puede permanecer hasta mucho tiempo después de haber salido de la infancia.

El autoconcepto según Vallés (1998) es lo que pensamos de nosotros mismos como personas, la opinión que tenemos de nuestra propia personalidad y sobre nuestro comportamiento; mientras que la autoestima la define como el valor que nos damos a nosotros mismos.

Por último Purkey (1970; cit. en González y Nuñez, 1998) maneja "el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente".

Shavelson, Hubner y Stanton (1976; cit. en González y Nuñez, 1998) "conceptualizan al autoconcepto como las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas de manera especial por los refuerzos de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones".

Ambas definiciones integran los aspectos descriptivo y valorativo del autoconcepto concediéndole a este cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales; coincidiendo en la naturaleza subjetiva (creencias) del autoconcepto.

En resumen algunos autores manejan al autoconcepto como aquel conjunto de percepciones que una persona tiene sobre sí mismo influenciado por su experiencia e interacción con las personas que le son significativas. Por otro lado, la autoestima la definen como los juicios valorativos que la persona hace acerca de aquellas percepciones, dándoles un valor positivo o negativo; se puede decir que la autoestima es la parte afectiva del autoconcepto.

Como diría Wylie (1973; cit. en Lasky, 1996) el concepto de sí mismo surge de la relación del ser humano y su medio ambiente. La autoestima se encuentra significativamente relacionada con la satisfacción y el funcionamiento personal eficiente.

La presente investigación toma la autoestima como las autovaloraciones, positivas o negativas que el individuo hace de sus percepciones y comportamientos; y el autoconcepto como aquel conjunto de creencias o percepciones que la persona tiene sobre sí misma, generadas a partir de como se percibe y como cree que la perciben los demás. No obstante, creemos que existe una relación entre ambos conceptos y es posible separarlos para poder establecer

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

diferencias entre ellos, pero al intervenir en uno de ellos inevitablemente se estará afectando al otro, pues en la medida en que se mejore el autoconcepto se estará mejorando indirectamente la autoestima.

1.2. Autoconcepto y Autoimagen

Cuando se habla de autoconcepto no puede pasarse por alto la imagen que cada persona tiene sobre sí misma. Vallés (1998) define a la autoimagen como la representación mental que hacemos de nosotros mismos. Cada uno de nosotros nos vemos de determinada manera con relación a nuestro modo de ser, nos vemos agradables o menos agradables, contentos o menos contentos, tristes o menos tristes, colaboradores o individualistas. Y respecto a nuestra imagen personal nos vemos atractivos o menos atractivos, altos o bajos, rubios, castaños, morenos, gordos o flacos.

Para Hargreaves (1978) el elemento primario para que una persona se relacione con su entorno es que aprenda a diferenciar entre el yo y el no-yo. Inicialmente el problema es material, porque se aprende a distinguir el propio cuerpo de cualquier otro. Por lo tanto el cuerpo continua siendo de gran importancia para la autoimagen. El concepto que cada persona tiene de quién y qué es, no puede estar sin relación con las características físicas, puesto que todos aprendemos que determinadas características están valoradas socialmente.

Este mismo autor menciona que la relación entre la autoimagen y el cuerpo forma con frecuencia parte de la experiencia que suponemos poseer, pero quienes se ven repentinamente afligidos por defectos físicos o por la desfiguración tienden a experimentar graves problemas asociados con la imagen que de sí mismos poseían.

Para García (1990; cit. en García, 1996) la autoimagen es parte de un aspecto social como de aspectos internos, los cuales interactúan hasta producir el

autoconcepto que es diferente en cada persona y que varía cuando las circunstancias personales y externas cambian. También señala que existen tres tipos de autoimagen:

1. Autoimagen física. Se refiere a las cualidades (altura, complexión, etc.) y adecuación al sexo al que se pertenece.
2. Autoimagen real. Se refiere a lo que el individuo cree que las personas que le importan piensan de él, tanto física como psicológicamente. Según como lo traten y lo evalúen, el sujeto determinará su estimación.
3. Autoimagen ideal. Es lo que el individuo quisiera ser en lo físico y en lo psicológico, sus esperanzas y aspiraciones.

Según Silver (1992) los niños que albergan en su interior ansiedades y sentimientos de inutilidad comprensiblemente desarrollan una imagen de sí pobre, el niño se considera una persona insuficiente, mala, inútil que nada puede hacer bien. La retroalimentación desde el mundo exterior a menudo estimula una imagen personal o, por lo menos, no contribuye en lo mínimo a corregirla. Es difícil disuadir a estos niños de sus propias valoraciones de persona, porque su propia imagen personal es resultado de un conjunto de experiencias reales; sin embargo, pueden mejorar cuando empiezan a vislumbrar los cambios que sobrevienen con la ayuda adecuada y a dominar tareas de aprendizaje y de conducta.

Bricklin y Bricklin (1981) argumentan que cuando el niño es capaz de desarrollar una autoimagen más realista, cuando deja de sentir que su sentido del propio valor está en juego en todo lo que intenta, su nivel de tolerancia a la frustración aumentará, no solo será capaz de seguir los pasos necesarios para lograr el éxito, sino que tal vez disfrute el proceso para conseguirlo.

Estos mismos autores mencionan tres condiciones para que un niño desarrolle una adecuada autoconfianza: primero, es importante que tenga una autoimagen relativamente consistente, el niño debe esperar de sí mismo actitudes razonables, si existe una gran brecha entre lo que espera de sí mismo y lo que puede hacer, su autoconfianza sufrirá. Segundo, debe evitarse el sarcasmo como arma de disciplina. Tercero es importante que no ligue todo su sentido del valor propio con su capacidad de rendimiento. De ahí que se pueda hablar de la estrecha relación entre como somos y como nos vemos, conforme concuerde uno con el otro, el individuo podrá establecer un equilibrio emocional aceptándose tal como es.

De esta manera se puede definir la autoimagen como la manera en que un individuo visualiza su aspecto físico y conductual externo (gordo, flaco, agradable o desagradable) y el autoconcepto como aquellas creencias que parten no solo de la autoimagen sino de otros rasgos como la autonomía del individuo, sus habilidades sociales y sus habilidades intelectuales.

Si un niño en el transcurso de su desarrollo ha construido una imagen pobre de su forma de ser y de su aspecto físico, cree que la relación con sus significativos es negativa y da relevancia a sus fracasos, probablemente pensará que su situación no cambiará debido a estas experiencias. Un ejemplo de ello es cuando un niño tiene fracasos constantes en una tarea o bien cuando su aspecto no es el adecuado (sucio, desarreglado, etc.), y esto repercute tanto en su autoimagen como en su autoconcepto. Por ello la necesidad de desarrollar un programa para mejorar el autoconcepto del niño preescolar.

CAPITULO 2.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

2.1. El apego

En la mayoría de las culturas, las madres y los bebés están implicados durante un tiempo en una estrecha relación en la que el bebé es casi una extensión de la existencia de la madre. Algunos investigadores, se han concentrado en el desarrollo del apego, el vínculo especial entre el bebé y el cuidador, que generalmente es la madre (Velázquez, 1996).

La calidad de las relaciones iniciales que el niño establece con la figura materna (u otras significativas) durante la infancia es la que inicia el camino hacia el desarrollo de un individuo social y emocionalmente hábil (Erikson, 1963; Bowlby, 1969; Sroufe, 1983; Cicchetti y Toth, 1992; Erikson, Korfmacher y Egeland, 1992; Lieberman, 1992; cit. en Velázquez, 1996).

Así, los infantes alcanzarán una mayor probabilidad de lograr un desarrollo saludable y equilibrado de su personalidad, en la medida en que los adultos a su cuidado sean sensibles a sus necesidades y que a su vez les proporcionen el cuidado emocional y físico que necesitan. En esto, no sólo es relevante el papel de los padres, sino el de las personas al cuidado de los niños (maestros, cuidadores, etc.).

Desde una perspectiva etológica, apego hace referencia al lazo afectivo que una persona forma hacia otra persona en específico, uniéndolas en el espacio y siendo duradero a través del tiempo. La relación de apego se concibe como aquél lazo afectivo que el niño desarrolla hacia la figura materna durante el primer año de vida, y no sólo ante la figura materna sino también a las personas que estén en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

contacto con ellos. Tomando en cuenta que cada persona tendrá un lugar dentro de una jerarquía de afectos pertenecientes al niño.

Asimismo, algunas investigaciones han demostrado que los papás que son los principales cuidadores, son tan receptivos a las necesidades del bebé como las madres, pero que los padres parecen llevar el ritmo rápido y la naturaleza excitante del juego a las tareas cotidianas del baño, cambio de pañales y alimentación (Yogman, 1982; cit. en Velázquez, 1996).

Bowlby (1982; cit en Velázquez 1996) propuso cuatro fases del desarrollo del apego. En la primera fase (2 a 3 meses de inicio de vida) los bebés poseen ciertos comportamientos que atraen la atención y la proximidad física de los adultos a su alrededor. Pueden diferenciar una persona de otra a través del olfato y audición. La siguiente fase (3 a 6 meses) los bebés continúan siendo amistosos con la gente, pero responderán marcadamente diferente hacia las figuras de apego. En la tercera fase (6 meses a los 2-3 años) los niños mantienen la proximidad hacia las figuras de apego a través de sus propias habilidades de locomoción y otros comportamientos que señalan sus necesidades afectivas. Aproximadamente, al primer año de vida los niños comienzan a usar la figura de apego como una base segura para explorar el ambiente que les rodea. Las habilidades cognoscitivas de los niños, les permiten concebir a la madre como alguien independiente de ellos, aunque no entienden lo que ellos pueden hacer para afectar esa proximidad. En la última fase (comienza a mediados del tercer año de vida) los niños entienden los factores que influyen sobre su interacción con la madre y también lo que ellos pueden hacer para modificar dicha interacción. Pueden inferir las metas de las figuras de apego y sus planes para lograrlas y adquieren la capacidad de entender los sentimientos y motivos del comportamiento de dicha persona.

La calidad de la relación de apego se describe en términos de la seguridad o inseguridad que el niño percibe en el contexto de la relación con las figuras de apego. Es así como, las madres de niños con apego seguro, en comparación con

las madres de niños con apego inseguro, les han proporcionado un cuidado sensible a sus necesidades físicas y emocionales.

En este sentido, un ambiente de cuidados sensibles promueve el desarrollo de una relación de apego seguro. Este tipo de ambiente incluye a una figura materna que está física y emocionalmente disponible para atender y responder a las señales del niño y satisfacer sus necesidades de manera efectiva. A través de estas relaciones de apego el niño desarrolla una idea básica de sí mismo; si la calidad de la relación es segura, desarrolla el sentimiento de que él es digno de recibir cuidado apropiado cuando lo necesita ya sea de la madre o de otra persona que pueda proporcionárselo y también desarrolla una sensación de ser capaz de tener un efecto apropiado en el ambiente y en la gente que lo rodee, y de que puede sobrevivir en tiempos difíciles (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969; Sroufe, 1985; cit en Velázquez, 1996).

Esta autora, realizó una investigación sobre las relaciones de apego madre-hijo, demostrando que los niños con apego seguro desarrollan habilidades sociales y emocionales más saludables a lo largo de su desarrollo.

Es evidente la importancia del apego en la formación de la personalidad del niño y en el sentido mismo del autoconcepto, tomando en cuenta a esta interacción como el inicio de un sentimiento de seguridad en el niño y del comienzo de una construcción del concepto de sí mismo en el que se ven involucradas aquellas personas significativas para el niño.

Por lo tanto el autoconcepto no se desarrolla en aislado, algunos autores mencionan que existen otras variables que condicionan su formación, además de la relación de apego, como el ambiente familiar y escolar, principalmente la relación que se da entre el niño y los adultos que están a su cuidado, así como la relación con sus pares y la imagen corporal que el niño tiene de sí mismo.

2.2. Ambiente familiar y escolar

Conforme un infante vaya creciendo, otros factores comienzan a afectar su sentido del propio valor, y por ende su confianza en sí mismo. Entre esos factores podemos encontrar las actitudes de sus compañeros de juego, las actitudes y sentimientos de sus parientes y maestros y las calificaciones y evaluaciones escolares (Bricklin y Bricklin, 1998).

González y Nuñez (1998) mencionan que las fuentes de información que condicionan el desarrollo del autoconcepto son cuatro: a) los otros significativos, b) proceso de comparación social e interna, c) la observación de la propia conducta y d) los estados afectivo-emocionales propios.

En cuanto al ambiente familiar y escolar según Machargo (1991, pág. 74; cit. en Villa y Auzmendi, 1998) para el alumno, el profesor y el medio escolar forman un todo continuo con los padres y el medio familiar; en ese todo ocurren experiencias esenciales que determinan el autoconcepto.

Asimismo, Villa y Auzmendi (1998) argumentan que así como los adultos pueden favorecer el desarrollo del autoconcepto del niño, también pueden crearle percepciones pobres sobre sí mismo. Kostelnick, Stein y Whiren (1988; cit. en Villa y Auzmendi) al hablar del entorno verbal, como las palabras y los silencios que se utilizan durante la comunicación, mencionan que este entorno puede crear un entorno verbal positivo o negativo para el desarrollo del autoconcepto.

Así, un entorno negativo sería aquel en donde los adultos se muestran desinteresados hacia la vida del niño, siendo que para los niños la presencia del adulto es imprescindible o bien prestan una atención muy superficial, tratan descortésmente a los pequeños y les ponen etiquetas en vez de llamarlos por su nombre. Lo contrario a un entorno verbal positivo, en el cual: los adultos utilizan palabras que demuestran su afecto por el niño y un interés sincero hacia ellos, lo

que los adultos le dicen a los niños concuerda con lo que el niño ve que hacen, los mayores escuchan a los niños atentamente, les hablan con respeto y planean situaciones que ofrecen a los niños oportunidades espontáneas.

A esto González y Nuñez (1998) dicen que la información ofrecida por los padres de los infantes, sus profesores o iguales, es la fuente con la cual el autoconcepto crece.

Fernández y Kado (1995) mencionan que la familia juega un papel muy importante para la formación del autoconcepto, de hecho los adultos que influyen más en la vida del niño son sus padres. Según Bricklin y Bricklin (1981) la idea que un niño tenga de sí, depende casi por completo de lo que sus padres piensan de él, adoptando las mismas actitudes que observa en sus padres. Asimismo Pieper (1990; cit en García, 1990) argumenta que lo que más influye en el niño es el ambiente familiar, la relación entre sus padres, las ideas predominantes en el hogar y esa manera de ver las cosas y de reaccionar ante los hechos. El niño adopta los patrones de conducta de sus padres para sí mismo y ante la sociedad.

Mussen, Conger y Kagan (1991) al hablar de las relaciones padres-hijos y el concepto de sí mismo, argumentan que si los niños aprenden que su conducta no es aceptable para sus padres o si no distinguen con claridad cuáles acciones son aceptables y cuáles no para éstos, comienzan a desconfiar de sus propios impulsos y pueden volverse ansiosos e inseguros acerca de sus padres como fuente de amor y de seguridad.

Autores como Pardo y Barlet (1990) señalan que cuando se trabaja con niños que tienen problemas de cualquier tipo, se debe mantener una relación con los padres, lo cual serviría si deseamos conocer más acerca de los pequeños.

Si los padres proporcionan buenos modelos para el desempeño de papeles, por ejemplo, siendo padres afectuosos y que aceptan al niño, no son tan dominantes

ni tan controladores como para intervenir en el desarrollo de la autonomía, la confianza en sí mismo y la conducta tendiente al dominio de destrezas del niño; el hijo de tales padres manifestará necesidades razonables y en gran medida contará con los medios suficientes para satisfacerlas. Este niño se encontrará en un ambiente que lo estimará como individuo, dará satisfacción a sus necesidades básicas y le ofrecerá oportunidades para el desarrollo óptimo de su potencialidad. En cambio, el niño que ha pretendido dominar alguna actividad y ha sido constantemente ridiculizado o criticado se sentirá ansioso e inseguro cuando se le presenten situaciones nuevas y con mayor exigencia, por lo que preferirá huir de las mismas.

Por otro lado en la escuela, el niño aprende a diferenciar papeles sociales y gradualmente desarrolla un concepto de sí mismo en relación con el marco social, en la escuela el niño se encuentra con una diversidad de actividades y demandas, como también de oportunidades.

Vega (1992) menciona que los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico y en el progreso cognitivo e intelectual general del niño. Busch y Vance (1982; cit. en Vega, 1992) al analizar el impacto de la escuela en la socialización del niño encontraron que el sentido del yo, la autoestima o el concepto de sí mismo, comienzan a formarse en el contexto familiar. La influencia de la educación preescolar en el concepto de sí mismo, requiere del apoyo de los padres.

Aunque, es común que los profesores señalen que si su trabajo no es apoyado en el hogar, se estará trabajando en vano. No obstante, el papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los educandos.

El profesor es la persona más influyente dentro de la escuela por lo que el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él, García y Doménech (1994).

El que exista un contexto como el del salón de clases, en el que los niños logren sentirse valiosos e importantes puede ser la base para que valoren críticamente el resto de mensajes negativos que se les envía (Villa y Auzmendi, 1998). Aunque si se lograra conseguir la colaboración de los padres, esto sería mucho mejor, ya que si existen aspectos que no están al alcance de los profesores, como por ejemplo la relación con los mismos padres o la interacción con sus coetáneos.

De acuerdo con Hildebrand (1989) la relación entre padres y maestros es de suma importancia en la educación de niños pequeños. Cuando la relación entre la escuela y el hogar es estrecha, es muy probable que el niño alcance su máximo potencial.

Por lo anterior, es necesario que tanto padres como maestros coincidan en que lo mejor para el niño es darle un ambiente en donde se sienta seguro como para poder expresar sus ideas y sentimientos sin llegar a ser ridiculizado o ignorado y que a su vez, este ambiente vaya condicionando que su autoconcepto se construya de una manera favorable.

2.3. Imagen corporal

La apariencia o imagen corporal es otra variable en la construcción del autoconcepto y es importante para estar a gusto consigo mismo. De acuerdo con sus características corporales, niños y niñas, van cambiando de imagen conforme van creciendo, unos engordan o adelgazan, se comienzan a caer los dientes, se empiezan a definir algunos rasgos de la cara, etc; estos cambios que a la vez pueden ser motivo de burla para las demás personas, se pueden presentar en el niño sin ningún problema siempre y cuando las personas que están a su alrededor no lo ridiculicen o humillen por tales características físicas y se las hagan ver como cambios que lo caracteriza como individuo.

La imagen corporal incluye todas aquellas deficiencias o mal formaciones que el niño presenta y que según Genovard (1982) disminuyen el poder orgánico del niño haciéndole perder valor y prestigio ante los demás. Aunque, en este caso puede llegar a ser más difícil, si al niño se le hace ver desde pequeño que estas deficiencias no son mal vistas por los demás, el aprenderá a verlas como cualquier característica de su cuerpo, que simplemente lo diferencian de los demás.

Según Pacheco (1986; cit. en Fernández y Kado, 1995) la imagen de sí se constituye a lo largo del período evolutivo en virtud de la progresiva maduración que aumenta continuamente la calidad y la cantidad de datos que el niño recoge de sí mismo y de la experiencia que provee el medio y que procede fundamentalmente de las personas que lo rodean.

La imagen corporal incluye todo lo que la persona se imagina acerca de la estructura orgánica, capacidades y límites de su cuerpo y es probable que el concepto corporal pueda ser exacto o inexacto, completo o incompleto. De esta manera Pacheco (1986; op. cit.) subdivide a la imagen corporal en:

- La percepción del cuerpo: múltiples percepciones vinculadas con el cuerpo.
- El concepto del cuerpo: procesos introyectados y de sensaciones internas.

Según Fisher (1958; cit. en Lasky, 1996) el cuerpo tiene una posición especial en el campo perceptual, siendo objeto de este, e íntimamente ligado a los sistemas centrales de la personalidad. Debido a que la posición del cuerpo es intermedia entre lo externo y lo interno, se convierte en la pantalla de lanzamiento para patrones de actitudes, lo cual implica que la imagen corporal esta también formada de estas actitudes proyectadas.

En suma la imagen corporal se irá formando a partir de la información que el niño recibe de la interacción con personas que le son significativas, principalmente adultos, y de manera general, del ambiente que le rodea. Esta información puede

llegar a ser parte de sus rasgos físicos o de su manera de ser, o bien comenzar a distorsionar su imagen corporal, haciéndola ver como algo desagradable.

2.4. Comparación social e interna

La comparación social e interna hace referencia al feedback de las demás personas significativas para el niño, generalmente ocurrido en la escuela, conlleva una referencia a otros, ya que el niño es mejor o peor respecto a sus compañeros. Este proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias para el autoconcepto. La comparación interna sería la comparación que el alumno realiza entre sus diferentes ámbitos, como por ejemplo, estudiante en matemáticas respecto a historia (González y Nuñez, 1998).

El papel que juegan los iguales es importante no sólo porque favorece el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto sino por que ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto, tanto en su dimensión académica como social, García y Domenech (1994).

Regularmente los adultos hacen comparaciones de tipo desfavorables entre los niños, siendo que cada persona es diferente y, al sentirse comparada con las demás regularmente se siente inconforme con su forma de ser, provocándole sentimientos de inferioridad, inseguridad, lo cual a su vez influirá negativamente en el autoconcepto. Por tanto un infante se encuentra con frecuencia poco satisfecho de la comparación y es difícil que se acepte tal cual es.

Por su parte cada niño esta efectuando comparaciones con sus compañeros en una gran cantidad de dimensiones: apariencia física, inteligencia, popularidad, honestidad, dependencia, responsabilidad, etc., cuando el resultado de esta

comparación es positiva el autoconcepto se potencia mientras que cuando es negativa el autoconcepto de debilita.

Los niños se sienten fascinados consigo mismos y muchas de sus actividades y pensamientos se centran en la tarea de conocerse. Frecuentemente se comparan con otros niños descubriendo diferencias de talla, color de pelo, ambientes familiares, preferencias y aversiones. También se comparan con sus padres, se dan cuenta que comparten conductas comunes y encuentran rasgos que imitar; impulsados por el deseo de conocer más sobre sí mismos, formulan preguntas sobre su origen, por ejemplo: por qué crecen sus pies, (Lewis, 1991; cit en Escamilla, 1996).

La autoaceptación tiene mucho que ver con los estados afectivo emocionales del niño y está condicionada por el ambiente y por las actitudes de la gente que es significativa para el niño, es lógico que los sentimientos y emociones que experimente el niño varían de vez en cuando. Y son estas sensaciones experimentadas durante la niñez, las que influyen considerablemente en el nivel del autoconcepto.

Se puede decir que la observación juega un papel importante para la consolidación de un autoconcepto. He aquí donde se encuentra la autorregulación ya que el niño regula su conducta de acuerdo a las experiencias que ha tenido, va logrando controlarse mediante esta regulación que ha estado recibiendo de las personas que están a su alrededor. Además, los niños sociables tienen un concepto más desarrollado, por lo que la autocomprensión esta asociada a la comprensión del mundo social del niño.

Trianes, Muñoz y Jiménez (2000) mencionan que la autorregulación de las emociones ayuda al niño ante una situación no favorable a: controlar sus emociones y plantearse opciones de respuesta eligiendo la más favorable. Para que el niño desarrolle su autorregulación el niño debe de ser capaz de reflexionar

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

acerca de su propia conducta con el fin de que el control pase de ser externo a interno ejercido por el propio niño.

Durante el período preescolar el niño adquiere ciertas actitudes generalizadas hacia sí mismo, sentimientos positivos de bienestar (ser lento o malo) y si las referencias las hacen los padres, éstas ocasionan ansiedades respecto a los propios sentimientos e ideales. De acuerdo a esto, la autoevaluación del niño es un reflejo directo de lo que los otros piensan de él, afectando su comportamiento social.

Las variables antes explicadas forman parte de los peldaños que van dando forma a lo que sería el autoconcepto, sería imposible darle más importancia a alguna, se podría decir que la forma en como se va presentando cada una de ellas es lo que comienza a perfilar, favorable o desfavorablemente, el autoconcepto. Es evidente que el papel de los adultos ante los niños, sean profesores o maestros, ejerce una influencia considerable para la formación del autoconcepto, pues son de los adultos de quienes los niños comienzan a adoptar actitudes ante la vida. La imagen corporal va variando conforme el pequeño va creciendo, con esto el niño comienza a asimilar estos cambios, positiva o negativamente, tomando en cuenta tanto los datos que le dan las personas que le son significativas como sus propias autopercepciones y sensaciones.

La comparación social e interna se considera, como la realización de sucesivas autoevaluaciones del niño, tomando como referencia a otros pares lo que le ofrece al pequeño, diversos estados emocionales y al mismo tiempo formas de observar su propia conducta. Estos aspectos, al irse presentando desde la infancia van formando parte dentro de la construcción del autoconcepto.

CAPITULO 3. TEORIAS QUE ABORDAN EL AUTOCONCEPTO

El autoconcepto no se puede considerar como innato sino más bien como un constructo que se va formando en el transcurso de nuestra vida y que es importante durante la infancia.

A continuación se hará una breve revisión de cómo se ha interpretado el autoconcepto desde diferentes corrientes teóricas.

3.1. El aprendizaje social cognitivo y el autoconcepto.

Algunos psicólogos consideraban el enfoque radical de la conducta muy limitado e inflexible. Puesto que el aprendizaje según las teorías del condicionamiento clásico y operante mencionan que:

- 1) El aprendizaje ocurre gradualmente en la medida en que se asocian estímulos con respuestas o acciones con consecuencias.
- 2) Se da mayor importancia al comportamiento observable, no considerando los procesos no observables de la persona, como los pensamientos o sentimientos.

Por lo que no todo el aprendizaje puede ser explicado como resultado del condicionamiento clásico u operante.

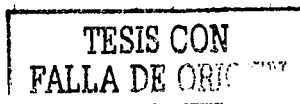
3.1.1. Principios.

Según Arancibia, Herrera y Strasser (1999) se desarrollaron las teorías del aprendizaje social cognitivo, que surgen a raíz de las teorías anteriores sobre el condicionamiento, pero enfatizan que:

- 1) Las personas aprenden gran parte de su conocimiento observando a los demás, siendo la mayoría de la conducta humana aprendida en vez de innata.
- 2) Las expectativas, creencias, autopercepciones e intenciones de los individuos influyen mucho en su comportamiento, así el ser humano es un agente intencional y reflexivo, con capacidad simbolizadora, de previsión, vicaria, de autorregulación y autorreflexión. Por ello el ser humano adquiere un rol activo en el proceso de aprendizaje, el cual aprende expectativas y no solo respuestas.
- 3) La mayoría de la conducta es controlada por influencias ambientales más que por fuerzas internas, por lo tanto la modificación de la conducta mediante la alteración de sus consecuencias recompensatorias, constituye un procedimiento importante en el aprendizaje conductual.
- 4) Los seres humanos construyen representaciones internas de las asociaciones estímulo repuesta, siendo las imágenes de acontecimientos las que determinan el aprendizaje.
- 5) Condicionamiento vicario o modelado: la observación es la forma más eficiente de aprender, ya que lo que se aprende ha sido a través de la experiencia de otros.

Albert Bandura, creador de la teoría del aprendizaje social, se centra en los conceptos de refuerzo y observación. Esta teoría sostiene que los individuos adquieren destrezas o conductas de modo operante e instrumental y que entre la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. La observación e imitación en el caso de los niños se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos, incluso héroes de televisión, (Parini, Pérez, Benavides, 2001).

Esta teoría considera que el niño adquiere el autoconcepto por medio de un proceso de imitación a través del que incorpora en sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas que son importantes para él. El niño al identificarse con ellas, imita y hace suyas esas características. De este modo va formando un concepto propio parecido al de las personas que le rodean, (Villa y Auzmendi, 1998).



3.1.2. Aprendizaje vicario

Para que el aprendizaje por observación ocurra Arancibia, Herrera y Strasser (1999) refieren cuatro etapas:

- 1) El sujeto debe prestar atención y observar al modelo, esto ocurrirá en función de los refuerzos que ha recibido anteriormente y de los refuerzos que recibe el modelo.
- 2) Lo segundo es que el sujeto codifique bajo formas de memoria la conducta modelada (retención).
- 3) El tercer componente es la reproducción motora de la conducta observada.
- 4) El último proceso es la incentivación o motivación. El refuerzo determina aquello que se modela, aquello que se ensaya, y cuál es la conducta que se emite. Bandura estima que la expectativa de recompensa o la evitación de consecuencias adversas es necesaria para la emisión de la conducta. En consecuencia, el refuerzo posee importantes propiedades de información para el aprendizaje y efectos directos sobre el desempeño.

Es fundamental que se den estos cuatro procesos, si falla alguno de ellos no puede hablarse de aprendizaje vicario.

3.1.3. Imitación

La imitación puede darse por los siguientes factores:

- **Por instinto:** Aquellas acciones que son observadas, despiertan un impulso instintivo por copiarlas
- **Por el desarrollo:** Los niños imitan las acciones que se ajustan a sus estructuras cognoscitivas
- **Por condicionamiento:** Las conductas se imitan y refuerzan por moldeamiento

- **Conducta instrumental:** La imitación devuelve un impulso secundario, por medio de refuerzo repetido de las respuestas que igualan las de los modelos. La imitación reduce los impulsos.

Es importante mencionar que los factores cognitivos hacen referencia a la capacidad de reflexión y simbolización, así como a la prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación.

3.1.4. Aprendizaje y Motivación

Los procesos cognitivos son importantes porque nos ayudan a determinar los acontecimientos que vemos, los significados que les otorgamos, si sus efectos repercutirán durante largo tiempo, si tendrán poder para motivarnos y de que modo nos organizaremos para utilizar esa información en el futuro.

Además de los aportes ya mencionados sobre el aprendizaje, Bandura refiere uno más, haciendo alusión a los procesos de motivación que determinan el aprendizaje observacional.

Así la motivación puede provenir de tres grandes tipos de incentivos, como lo señala Arancibia, Herrera y Strasser (1999):

- 1) Los **Incentivos Directos**, son aquellos que se obtienen a través de la propia experiencia de logro al realizar una determinada conducta.
- 2) El **Incentivo Vicario** se presenta cuando vemos que una persona obtiene una recompensa al realizar una determinada conducta entonces tendemos a imitarla. Detectando así que se imitan las conductas que proporcionan recompensa y se rehusa a imitar las conductas que carecen de ella.
- 3) Las **Autogeneradas**, las recompensas no siempre tienen que ser proporcionadas por otros, por lo que Bandura le otorga un papel determinante

a la evaluación que hace la persona de sus propias conductas. Los criterios de autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el logro de atención y esfuerzo de codificación que se presentan en el aprendizaje observacional.

La fuerza motivadora de la autoinducción a realizar cierta conducta varía según la diferencia que exista entre los criterios de evaluación y la propia competencia, es decir, las metas relativamente fáciles no son muy desafiantes para provocar interés, en oposición con las que son moderadamente difíciles, que logran mantener un esfuerzo elevado y producen satisfacción. Las metas muy difíciles producen sentimientos desalentadores y de fracaso, y disminuyen las expectativas de autoeficacia.

Es importante mencionar que los factores cognitivos hacen referencia a la capacidad de reflexión y simbolización, así como a la prevención de consecuencias basadas en procesos de comparación, generalización y autoevaluación.

Bandura (1977; cit. en Fernández y Kado, 1995) introduce dos variables en el estudio del self: la autorrecompensa y el autocastigo, a los cuales se les podría llamar autorrefuerzo. El autoconcepto o cualquier concepto del self depende de la frecuencia de autorrefuerzo, de modo que el desarrollo del self se puede considerar como un caso específico de los procesos de cambios de actitud. Procesos que serían: el condicionamiento clásico y el operante. En el primero el self puede ser comparable a un suceso u objeto que provoca una reacción de emoción placentera. En el segundo el refuerzo de las diferentes manifestaciones del self aumentará o disminuirá la frecuencia de su aparición. La naturaleza y frecuencia de estas manifestaciones constituye el autoconcepto de cada persona.

Esta teoría asume que los pensamientos, expectativas, creencias, autopercepciones, metas e intenciones, reúnen influencias ambientales en determinados comportamientos, así como éstos modifican nuestras expectativas,

creencias y competencias, aún más, nuestro entorno, esto es, la gente no esta impulsada por fuerzas internas ni moldeada automáticamente y controlada por el entorno, una de las tres fuerzas puede predominar en ciertos momentos y contextos, pero ninguna de ellas actúa en solitario (Hoffman, Paris y Hall, 1996). En este sentido Parini, Pérez y Benavides (2001) argumentan que Bandura analiza la conducta dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de conductas, variables ambientales y factores personales como las cogniciones.

Algunos principios a tenerse en cuenta con respecto a esta teoría son:

- El profesor es un modelo que sirve de aprendizaje al educando
- Las actitudes de sus pares aportan información importante
- Uno de los objetivos es el desarrollo de autoevaluación y autorrefuerzo
- Ofrece a los pequeños, modelos adecuados que obtengan consecuencias positivas por las conductas deseables.

La concepción que tiene cada individuo de sí mismo es muy importante cuando se refiere su pensar y su sentir ante la vida. Su manera de actuar con los demás depende en gran parte de lo que siente hacia sí mismo, es decir el valor que se dé ante los otros.

3.2. El autoconcepto y otras teorías

Para los neofreudianos las obras de Arieti (1967; cit en L'Ecuyer, 1985) y Jacobson (1964; cit en L'Ecuyer, 1985) constituyen indicadores de los alcances del psicoanálisis en el proceso de integración del concepto de sí mismo en esta teoría. La idea de ambos autores básicamente es que la reintegración del concepto de sí mismo convierte al ego (mediador entre el id y el superego) en una estructura más englobante, esta instancia psíquica pasa a ser una especie de

sistema mental estructural, y hace referencia a las estructuras de base de la personalidad, al tiempo que conserva, su papel de mediador.

Adler es otro de los autores que aborda al autoconcepto y se refiere a él como al estilo de vida. El niño nace en una comunidad, donde es confrontado con obstáculos de los cuales aprende algunos métodos que lo ayudan a manejar las diferentes situaciones a las que se enfrentará. Primero, el niño aprende a relacionarse con las personas de su familia, y aquí él se enfrenta a una microsociedad (padres y/o hermanos) y es de esta atmósfera de donde se forman las actitudes que crearán el estilo de vida. Si se entienden los propósitos y las metas del niño, obtendremos una visión cercana al estilo de vida que escogió o sea entenderemos su autoconcepto. Los adlerianos piensan que todas las acciones del pequeño son un resultado de su estilo de vida, que se basa en una evaluación del yo y de la sociedad, (Lasky, 1996).

En el enfoque ontogenético o evolutivo, se trata de exponer como el autoconcepto emerge y se perfila a través de las distintas etapas del desarrollo. En cada periodo de la vida del individuo el autoconcepto posee características específicas que es necesario conocer para poder evaluar este constructo e intervenir en él en caso de que fuera necesario. Estas características las ejemplifica L'Ecuyer con la descripción que realiza de cada etapa del desarrollo del autoconcepto.

Dentro de la corriente humanista el autoconcepto se compone de las percepciones de las propias características y capacidades en relación con los demás y con el medio, metas e ideales.

Se considera que el self tiene las siguientes características (Rogers, 1950, cit en Fernández y Kado, 1995):

Es consciente: Sólo incluye experiencias o percepciones conscientes.

Es una configuración organizada: Un cambio en un aspecto podría afectar la configuración general.

Contiene percepciones de uno mismo, valores e ideales.

El autoconcepto para Rogers (1976; cit en Lasky, 1996) es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo, que son parcialmente conscientes e inconscientes, está compuesto por percepciones de las propias características y habilidades, los preceptos y conceptos de sí mismo en relación de los otros y del ambiente.

Cooley y Mead (1902;1934, cit. en Villa y Auzmendi, 1998) representantes del simbolismo interaccionista o teoría del espejo, argumentan que el autoconcepto es consecuencia de las evaluaciones que hacen las personas del entorno próximo. La persona se ve reflejada en la imagen que le ofrecen los otros. El individuo llega a ser como las demás personas piensan que él es.

En la teoría del espejo, lo significativo es la respuesta evaluativa de los otros, padres, maestros o personas que son relevantes para los pequeños.

En este proceso no todas las personas que rodean al niño tienen la misma influencia en la construcción del autoconcepto, siendo las actitudes de los padres y familiares próximos las que en los primeros años condicionen la formación del concepto que el niño tenga de sí mismo. No obstante, a medida que el niño crece aparecen otras personas significativas como los profesores, compañeros y amigos.

El autoconcepto es un constructo que puede ser manejado como las consecuencias de las evaluaciones que hacen las personas significativas para el sujeto hacia él mismo. Para los neofreudianos el ego se convierte en el concepto del sí mismo y éste a su vez se refleja en el estilo de vida de cada persona. Los ontogénicos al hablar del autoconcepto lo manejan de acuerdo a las etapas de

desarrollo del individuo. En otras ocasiones el autoconcepto depende de las percepciones, de las características y capacidades del sujeto en relación de los otros y del medio en el que se encuentra. También se considera que este constructo se adquiere a partir del autoconcepto de personas significativas para el sujeto. Finalmente se ha manejado al autoconcepto desde una perspectiva en la cuál la imitación que hace el niño de aquellas figuras significativas influye en sus expectativas, pensamientos, creencias, percepciones y conducta.

A partir de las teorías revisadas la presente investigación retoma a la teoría del aprendizaje social cognitivo, representada principalmente por Bandura, debido a que esta perspectiva no solo considera la influencia de las personas significativas (padres) que rodean al niño, sino también cómo se relaciona esto con sus pensamientos, expectativas, creencias, autopercepciones y comportamiento, componentes del autoconcepto. Esta teoría propone al profesor como un modelo que influye en la educación del niño y por lo tanto en su autoconcepto.

CAPITULO 4.

DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN DIFERENTES ETAPAS DEL NIÑO

Existen personas que se perciben de manera negativa, es decir, tienen un concepto distorsionado de sus habilidades, de su imagen, lo cual influye en su forma de pensar y actuar. Lo anterior podría estar indicándonos el concepto que esa persona tiene de sí misma. Para entender como esta persona ha llegado a aceptarse o rechazarse, es importante conocer el desarrollo de su autoconcepto.

Harter (1983; 1985; cit. en Marsh et. al., 1991) menciona que el autoconcepto cambia con la edad: en el niño pequeño se encuentra en un nivel menos complejo como es la descripción de su conducta o actividad; en la mediana infancia lo refiere por medio de constructos psicológicos (como la popularidad, el tener una buena ejecución en alguna tarea, etc.); y con constructos mas abstractos durante la adolescencia.

Se puede pensar entonces que el desarrollo del autoconcepto es un proceso dinámico, que va sufriendo una diversidad de cambios a la par que el niño experimenta cambios en su cuerpo y conforme va avanzando en cada fase de su desarrollo social.

Como lo argumentan Villa y Auzmendi (1998) el niño va desarrollando su autoconcepto, va creando su propia autoimagen, es decir, no nace con un concepto propio predeterminado.

Para Newman (1983) y L'Ecuyer (1985; cit. en Villa y Auzmendi, 1998) los cambios del autoconcepto se manifiestan en diferentes etapas del desarrollo del infante. Para fines de la presente investigación solo se mencionan las primeras

tres etapas: Infancia o Lactancia (0 a 18 meses), Segunda Infancia (18 meses a 4 años) y Edad Escolar (5 a 7 años) las cuales se describen a continuación.

4.1. Infancia o Lactancia (0 a 18 meses)

El ser humano al irse desarrollando recibe de su entorno mas y más información de sí mismo, principalmente de parte de personas significativas para él. El niño conforme crece va teniendo experiencias de éxito y/o fracaso a partir de las cuales va estructurando un concepto de sí mismo, que puede ser desde altamente positivo hasta extremadamente negativo (Vicencio, 1993; cit. en Fernández y Kado, 1995).

Gondra (1981; cit. en Fernández y Kado, 1995) señala que las respuestas reales de otras personas como los padres, maestros y compañeros, serán importantes para determinar como el niño se percibirá a sí mismo, influyendo en su autoconcepto y a su vez guiará su conducta.

Según Stipek (1990; cit. en Papalia, 1997) el sentido del yo comienza en la infancia con la autoconciencia y se va desarrollando con lentitud, el niño se va dando cuenta de que es diferente a otras personas y de los objetos.

Complementando lo anterior L'Ecuyer (1985; cit. en Villa y Auzmendi, 1998) mencionan que la primera distinción entre el yo y el no yo se efectúa al nivel de la imagen corporal, comenzando a reconocer límites de su cuerpo a partir de las diversas sensaciones corporales que experimenta.

Para Newman (1983) muchos niños se reconocen en espejos y fotografías a los 18 meses, comienzan a explorar sus manos, su cara y sus pies y parecen poner atención a lo que sucede como consecuencia directa de su propia acción.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Podemos observar que existe cierta convergencia entre los autores antes mencionados con relación a esta etapa de desarrollo del autoconcepto en el niño. Quedando claro que la influencia de personas significativas, la diferenciación del yo como otro ser diferente a los demás y el reconocimiento del niño en espejos o fotografías son aspectos claves, que nos van indicando como el niño en un primer contacto con el mundo va autoreconociéndose.

4.2. Segunda Infancia (18 meses a 4 años)

La adquisición del lenguaje permite al niño comunicar a los adultos que le rodean las nociones de su propio yo, por medio de la adquisición de etiquetas verbales o conceptos. El niño descubre, que cada objeto, el mismo incluido, tiene un nombre. Al ponerle nombre a las cosas se van diferenciando y clasificando con sus etiquetas verbales. Una etiqueta importante que los niños empiezan a usar con propiedad, son las palabras niño y niña o etiquetas genéricas, las cuales son capaces de aplicar hacia los treinta y seis meses. Otra etiqueta importante para el concepto del yo, es el nombre del niño.

Un elemento del concepto del yo que se desarrolla durante la segunda infancia es la extensión de los límites de posesión del propio cuerpo para incluir en el cosas materiales y a los miembros de la familia "Mío" y el descubrimiento de posesiones personales son clara evidencia de que el niño experimenta su propio yo (Allport, 1955; cit. en Newman, 1983). Se podría decir que la cualidad de la posesividad sería la medida del grado de diferenciación que ha alcanzado el concepto del propio yo. El niño no se ha descubierto todavía a sí mismo como agente causal separado y definido, no va a protestar ni a exigir tener la posesión de objetos materiales, pero en el momento en que comience a descubrir su yo diferenciado y separado va a ser de la más insistente en distinguir claramente entre los objetos "míos" y los "no míos". Un tercer elemento que tiene el niño de sí mismo en esta etapa es la capacidad de percibir y responder a los estados de ánimo interiores, siendo capaz de identificarlos y de cambiar sus estados de ánimo (Newman, 1983).

Otro punto importante en esta etapa de desarrollo del autoconcepto en el niño, aproximadamente a los dos años y medio, es la aparición del negativismo, a través del cual consolida la conciencia de sí mismo, pone de manifiesto su individualidad y refuerza su sensación de valor personal. El niño requiere desarrollar la confianza para desenvolverse en su entorno adquiriendo un sentido de autonomía (L'Ecuyer, 1985; cit. en Villa y Auzmendi, 1998).

En esta etapa como lo menciona Stipek (1990; cit. en Papalia, 1997) también, aproximadamente a los tres años, el infante piensa más en términos externos como en el largo de su cabello, si la casa esta limpia.

Finalmente los niños tienden a considerarse, a sí mismos iniciadores de nuevas posibilidades. La imagen de sí mismo se va forjando a tener que aceptar la distancia que hay entre las capacidades de que dispone y las dificultades a las que se enfrenta. White y Watts (1973; cit. en Newman, 1983) señalan que el elemento más importante para que el niño pueda tener éxito en estos intentos iniciales son el cuidado y la atención que se le brinde, dependiendo de la respuesta que den los padres el niño va a sentir que tiene derecho a expresar lo que quiere, o a saber que siempre tiene que contener sus deseos.

El lenguaje, la adquisición del sentimiento de posesión personal, la habilidad para identificar y modificar el estado de ánimo, el negativismo como punto de inicio para reafirmar la autonomía y la libertad que brinden los padres para expresar o contener los deseos del niño, son las características consideradas como importantes, por los autores antes mencionados, que contribuirán en la formación del autoconcepto en esta segunda etapa de desarrollo del niño. Es relevante señalar que se sigue mencionando la influencia de los padres en relación con su hijo, recalcando que ante todo debe existir comunicación y un ambiente donde se permita expresar libremente el sentir de cada miembro de esta, con la finalidad de ayudar a que el pequeño comience desde este momento a desarrollar un concepto

favorable sobre sí mismo, puesto que si percibe la aceptación de sus padres, será más fácil que se acepte a sí mismo.

4.3. Edad Escolar (5 a 7 años)

Según Erikson (1979; cit. en Newman, 1983) en los primeros años de escuela, la percepción que el niño tiene de sí mismo va evolucionando y repercutiendo en su desarrollo psicosocial adecuado, por ejemplo, la maduración en su conocimiento, el desarrollo del papel sexual y el pensamiento moral.

La habilidad para clasificar, de acuerdo con Pianta (1970; cit. en Newman, 1983), permite a los niños entender nociones como familia, parentesco, amistad y asociación, haciéndose más clara su relación con los demás y con los grupos organizados a los que pertenece.

A diferencia de la etapa anterior, es en esta edad cuando los niños comienzan a definirse en términos psicológicos. En esta época desarrolla el concepto de lo que es (yo real) y también de lo que le gustaría ser (yo ideal), al lograr la autocomprensión comienzan ellos mismos a dirigir en mayor medida su comportamiento, el cual anteriormente se encontraba más regido por sus padres. En este momento se independizan más de sus padres teniendo mayor contacto con otras personas, principalmente otros niños (Stipek, 1990; cit. en Papalia, 1997).

El niño, en esta etapa, comienza a distinguir las implicaciones morales de su conducta y comienza a distinguir entre categorías deseables y no deseables de comportamiento. El niño de esta edad necesita particularmente sentirse aceptado y está abierto a las indicaciones sociales que le marcan que es lo que otros esperan del niño ideal (Kohlberg, 1964; cit. en Papalia, 1997).

Erikson (1950; cit. en Newman, 1983) considera que la iniciativa es un aspecto importante en el desarrollo del concepto del yo en esta etapa del niño, pues, en una situación social dada, hay quienes aprenden a considerarse a sí mismos como iniciadores de actividad y de interacción, mientras otros no lo hacen. La conciencia de sí mismo como indicador eficaz o ineficaz que se viene desarrollando desde las etapas anteriores, se cristaliza en ese momento y tiene una influencia definitiva en el autoconcepto que cada quien tiene.

De manera similar, Craig (1988) menciona que los intentos del niño por regular su comportamiento recibe el influjo de sus incipientes conceptos sociales que se refieren a un mayor conocimiento de sí mismo y de los otros. Durante el periodo preescolar, el niño adquiere ciertas clases de actitudes generalizadas hacia sí mismo, un sentimiento positivo de bienestar, por ejemplo, la sensación de ser lento o malo. Los niños también adquieren un conjunto de ideales y al hacerlo aprenden a juzgarse a sí mismos por lo que deberían hacer; a menudo su autoevaluación es un reflejo directo de lo que otros piensan de él.

En la tercer etapa, los autores revisados, reconocen que el campo de relaciones del niño se amplía con su incursión a la escuela. En este momento el autoconcepto que el niño vaya formándose tendrá, ya no solo la influencia de sus padres, sino que ahora influirán en él tanto amigos, compañeros y profesores. El niño ahora puede identificar por sí solo qué es deseable y qué no lo es de acuerdo a las exigencias que le presente el círculo social en que se desenvuelve.

Hasta este momento podemos considerar al autoconcepto como algo dinámico, ya que a lo largo de la vida, cada persona sigue teniendo influencia de sus padres, compañeros, amigos y profesores o jefes, seguimos buscando la autonomía, seguimos tratando de distinguirnos de otros, nos percibimos como diferentes, nos comportamos de acuerdo a lo que es deseable y lo que no lo es de acuerdo al grupo social al que pertenecemos. Lo anterior nos indica que estas características están presentes y constantemente interactúan entre sí incidiendo en el desarrollo

del autoconcepto de cada ser humano. Con relación a las diferentes características de cada etapa de desarrollo del autoconcepto del niño, Hoffman, Paris y Hall (1996) mencionan que el concepto del yo, en la mayoría de los niños pequeños, se desarrolla en tres etapas graduales, que se describen a continuación:

1. Etapa de reconocimiento del yo. Aparece durante el segundo año, y el reconocimiento del yo demuestra el sentido del yo como objeto. El concepto de la permanencia del objeto es básica para el concepto de los bebés de la continuidad de su propia identidad. Un ejemplo de ello es el autoreconocimiento ante un espejo. La experiencia social también influye en el desarrollo del autoreconocimiento.

2. Etapa de autodescripción. Otro aspecto del desarrollo del concepto del yo es cuando los niños se reconocen a sí mismos como entidades que pueden ser evaluadas (que tiene cabello negro, que es pequeño, etc.) o pueden utilizar términos para describirse (soy un niño bueno). Este aspecto está asociado a una mayor capacidad de representación simbólica y desarrollo del lenguaje.

3. Etapa de las respuestas emocionales a sus propias transgresiones. Una característica de esta etapa es que el niño comienza a esconder las evidencias de sus malas acciones, están disgustados con su comportamiento, evitan el mal comportamiento cuando son observados o llaman la atención a su propia conducta. Aspecto que puede estar asociado a las reacciones de sus padres.

En el caso específico de los años preescolares, Rosenberg (1986: cit. en Palacios, Marchesi y Coll, 1990) menciona el contenido del autoconcepto a partir de las siguientes características:

1. Tendencia a describirse en base a atributos externos. Aquí se puede identificar que el niño se describe en términos de las actividades que realiza (soy

un niño que juega a la rueda), de sus logros y habilidades (soy una niña que saco estrellita), de su apariencia física (soy flaquita) o algún rasgo distintivo de carácter general (soy una niña de nombre Gloria).

2. Tendencia a describirse en términos globales. El autoconcepto en la etapa preescolar suele ser de carácter global, vago y no específico; por ejemplo, puede decirte "soy un buen hijo". Conforme los niños crecen, el autoconcepto se va volviendo más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos.

3. Tendencia a concebir las relaciones como simples conexiones entre personas. El preescolar puede definirse en términos de "amigo o hermano". Las relaciones sociales no se conciben en términos de sentimientos interpersonales (esto aparecerá más tarde).

4. Tendencia a elaborar el autoconcepto basándose en evidencias externas y arbitrarias. El autoconcepto de los niños preescolares suele ser arbitrario, fundamentado en hechos concretos ocurridos en momentos determinados (por ejemplo, soy malo porque el otro día rompí el florero), y la verdad acerca de sí mismo suele ser la que tienen y expresan los adultos significativos en la vida del niño, por ejemplo, "soy guapo por que lo dijo mi mamá".

Tomando en cuenta lo anterior, las características enunciadas de manera general y particular del desarrollo del autoconcepto infantil se complementan dando una visión más completa de cómo es que se va estructurando o conformando el autoconcepto en el niño. Surge así, la necesidad de conocer en que momento del desarrollo del autoconcepto se encuentra el niño y las implicaciones que éste conlleva para, a partir de esto, elaborar una propuesta adecuada. En este caso solo se retomarán las características específicas de la edad preescolar como posibles indicadores del autoconcepto positivo o negativo, que a su vez servirán para desarrollar la propuesta en el presente trabajo.

CAPITULO 5.

MEDICION DEL AUTOCONCEPTO

Villa y Auzmendi (1998) a partir de su revisión a las diferentes escalas para medir el autoconcepto en niños pequeños identificaron que no existía un instrumento para este tipo de población y con características definidas en castellano.

Se presentan en el cuadro 1 algunas de las escalas de observación externa, en ellas son otras personas (padres, experimentadores) quienes evalúan el autoconcepto de los niños o niñas de acuerdo a sus percepciones.

Este tipo de evaluación posee desventajas como lo informal de las valoraciones de los profesores, la poca estandarización de éstas y la influencia de la idiosincrasia de cada evaluador.

Por otro lado, en las escalas de autoevaluación, es el niño o niña quien responde directamente a la situación que se le presenta. Algunos instrumentos se muestran en el cuadro 2.

Para Villa y Auzmendi (1998) los instrumentos examinados presentan tres inconvenientes en general: a) son proyectivos o semiproyectivos además de esperar que el experimentador posea una adecuada preparación; b) la aplicación individual requiere de una inversión de tiempo y energía para el adulto que evalúa y del cual probablemente no disponga por el número de alumnos a su cargo; c) los diferentes instrumentos suelen fijarse en uno o varios elementos determinados del autoconcepto no midiendo el aspecto general; de ahí la importancia de hacer un estudio detallado de aquellos elementos que pertenecen al autoconcepto de niños pequeños para que todos sean incluidos y evaluados.

Cuadro 1. Descripción de algunas escalas de observación externa, para evaluar el autoconcepto.

Escala	Autor	Técnica de medición	Items	Edad de aplicación	Objeto de la medición
Barber escalas of self regard for preschool childrens	L.W. Barber y J.H. Pealling	Evaluación de padres profesores u otros adultos	7	2-5 años	- Aprender determinadas habilidades, completar tareas, vencer los temores, respuestas de los niños a las preguntas que se les hacen, enfrentamiento de la frustración, conducta socialmente aceptable, desarrollo de la imaginación en el juego.
Behavioral academic self-esteem scale	S Coopersmith y R. Gilberts	Evaluación del profesor	16	Educación infantil y guardería	Autoconcepto académico (iniciativa del estudiante, atención social, éxito-fracaso, atracción social, confianza en sí mismo).
Infered self- concept judgment scale	E.L. McDaniel	Evaluación del adulto (generalmente el profesor)	30	Educación infantil a 7 años	Autoconcepto general.
Perception score sheet	A.W. Combs y D.A. Soper	Observación de los adultos	39	Guardería a seis años	Autoconcepto general como instrumento con los iguales, con los adultos, con los profesores, autoconcepto y currículum del colegio, percepción de los niños, de los adultos, de los profesores y del colegio.
Self-concept subscale of evaluation scale	A.L. Butler, M. Church y M. Swayze	Observación de un juez externo	6	Educación Infantil y guardería	Autoconciencia, sentimientos sobre sí mismo, progreso hacia la autonomía, compromiso con la tarea, apertura a nuevas experiencias y habilidad para relacionarse con otros.

Cuadro 2. Descripción de algunas escalas de autoevaluación del autoconcepto.

Escala	Autor	Técnica de medición	Items	Edad de aplicación	Objeto de la medición
Animal picture Q-sort	J.E. Riley	Ordenación proyectiva, metodología Q.	36	Educación Infantil a 7 años	Autoconcepto general y adecuación del rol sexual.
Bledsoe self-concept scale	J.D. Bledsoe	Lista de adjetivos	30	6-12 años	Autoconcepto general.
Childrens projective pictures of self concept	J.R. McNamara, L.E. Miller y H.s. Arnold.	Inventario semiproyectivo	10	Educación infantil y guardería	Autoconcepto general.
Joseph preschool and primary self-concept screening test	J. Joseph	Items bipolares	15	Educación infantil	Significación, competencia, poder, autosatisfacción y virtud
Thomas self-concept values test	W.L. Thomas	Adjetivos Bipolares	14	3-9 años	Autoconcepto propio, autoconcepto madre, padre, iguales y total.

Oñate (1989; cit en Villa y Auzmendi, 1998) menciona que la medida del autoconcepto en edades preescolares no está exenta de dificultades. La falta de madurez de los infantes, su capacidad de distorsión y el fenómeno de la deseabilidad social son factores que hay que tener muy en cuenta. Los niños distinguen entre lo que socialmente está aceptado y lo que realmente piensan sobre ellos mismos. Además de que los infantes no poseen la suficiente madurez cognitiva, como para responder con precisión a diferentes medidas del constructo.

Dadas las observaciones realizadas por Villa y Auzmendi (1998) crean la escala de Percepción del Autoconcepto Infantil, un instrumento en el que se cuida la definición del constructo que se está evaluando y que trata de alejarse de problemas tales como el de la deseabilidad social, tan común en esas edades.

La Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil evalúa el autoconcepto mediante diez aspectos constitutivos de la autoestima, este último, elemento primordial en la concepción de sí mismo.

1. Autonomía: sentimiento de independencia.
2. Seguridad: confianza en uno mismo en la realización de las tareas.
3. Deportes: valía en la competición
4. Familia: cómo se siente la niña y el niño en su relación con la familia.
5. Salón de clases: el niño en el mundo escolar que hace poco ha comenzado.
6. Social: relaciones sociales del niño
7. Sentimientos afectivos: cómo se siente generalmente (alegre, triste, etc.)
8. Autovalía: sentido de competencia propia
9. Aspecto físico: apariencia física
10. Sentimiento de posesión: hablar de amigos, objetos, cosas personales, etc.

Considerando los aspectos característicos del autoconcepto en la edad infantil (Villa y Auzmendi 1998) estos diez aspectos se pueden clasificar de la siguiente manera:

Autonomía:

- Independencia. El niño realiza actividades personales por sí mismo (ir al baño, amarrarse las agujetas, comer solo, etc.) escolares (tareas en el salón) sin la ayuda de otro(s), cuando la actividad así lo requiera.
- Autovalía. Actividades que realiza el niño reconociendo si las hace correctamente o no, si necesita la ayuda de alguien o no.
- Sentimiento de posesión. Autopercepciones del niño acerca de sus pertenencias y relación con pares, por ejemplo, "más cosas bonitas que las que tienen los demás, más amigos que otros niños", o lo contrario.

Confianza en sí mismo:

- Seguridad. Conductas que denoten que el niño se siente seguro en un ambiente determinado (familiar, escolar y social).

- Familia. Percepción del niño reconociendo si es querido o rechazado por sus padres tomando en cuenta si hace algo para que lo quieran.
- Sentimientos. Percepción del niño reconociendo sus características personales, por ejemplo, si es alegre o triste, si es aceptado o rechazado, amigable o no amigable, etc.

Cambios físicos:

- Aspecto físico. Que el niño reconozca su imagen física (alto o bajo, moreno o blanco, gordo o flaco, etc.).
- Competencia Física. Que el niño compita con pares reconociendo y aceptando sus éxitos y fracasos físicos.

Ambiente escolar y social

- Escolar. Que el niño reconozca si es hábil en sus trabajos escolares o no, atento o distraído, interesado por los temas o aburrido, hablador, etc.
- Social. Como el niño percibe su relación con pares.

De acuerdo a los objetivos del presente trabajo se empleó el instrumento creado por Villa y Auzmendi (1998) que evalúa el autoconcepto de niños en edad infantil. Es importante mencionar que sobre este instrumento se realizaron algunos cambios en la lectura de las tarjetas, tales como la modificación de algunas palabras, pero con el mismo significado por ejemplo: se sustituyó "atar zapatos, por amarrar zapatos" o bien, "a este niño la profesora le ha puesto un bien hecho, en vez de la profesora le ha puesto un bien".

L'Ecuyer (1985) hace una clasificación de otros instrumentos utilizados para la medición del autoconcepto dividiéndolos en dos tipos: Los métodos de exploración del sí mismo fenomenal y las técnicas que tratan de evaluar el sí mismo no fenomenal. Dentro de los métodos de exploración fenomenal, algunos de ellos serían:

Los que evalúan la estima de sí mismo.

El inventario de la estima de sí mismo de Coopersmith consiste en unas frases por medio de las cuales el niño deberá indicar la medida según la cual dichas frases corresponden o no a la manera en que él se percibe, es decir, el modo en que se evalúa, se estima, ej. "Mis padres esperan demasiado de mí".

La escala de estima de sí mismo de Rosenberg (1965; cit en op. cit.) es una técnica capaz de permitir breve y simplemente el estudio de la imagen de sí mismo tomando en cuenta: estructura social, religión, familia, dimensiones más intrapsíquicas y consecuencias sociales.

Concepto de sí mismo en los niños.

La Escala de Autoconcepto para Niños de Piers Harris, esta diseñada para ayudar a la apreciación del autoconcepto de niños y adolescentes entre 8 y 18 años. Esta escala consta de seis subescalas: comportamiento, status intelectual y escolar, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción.

En la exploración del sí mismo no fenomenal encontramos:

El Test de Percepción Temática: sus resultados derivan a partir de inferencias resultado de cómo el sujeto describe a sus héroes en cada uno de sus relatos.

El test del dibujo de la persona: basado en la idea de que existe una relación entre el dibujo de la persona y la percepción de la propia imagen.

El test de Rorschach: es utilizado para estudiar aspectos variados de los componentes inconscientes del concepto de sí mismo.

Los instrumentos mencionados anteriormente son aplicables a poblaciones mayores de 8 años, por lo cual se eligió la Escala de Percepción Infantil.

CAPITULO 6. INVESTIGACIONES EN RELACIÓN CON EL AUTOCONCEPTO

En 1991 Marsh, Craven y Debus, basándose en el modelo teórico sobre la multidimensionalidad del autoconcepto, evaluaron un nuevo procedimiento para tener acceso a las múltiples dimensiones del autoconcepto en niños menores de 8 años. Variando el "Cuestionario de autodescripción (SDQ-1)", el cual permite el acceso a tres áreas del autoconcepto académico (Lectura, Matemáticas y el Autoconcepto en general), cuatro áreas del autoconcepto no académico (Habilidad Física, Apariencia Física, Relación con Pares y Relación con sus padres) y una escala del autoconcepto del Yo general.

Los principales objetivos de estos autores fueron: a) Establecer las propiedades psicométricas de las respuestas de los niños y determinar si el SDQ-1 utilizado con niños mayores puede utilizarse con niños pequeños; b) Evaluar la postura de Harter (1983;1985;1986) respecto de que un autoconcepto global no existe antes de los 8 años; c) Evaluar la Hipótesis de Shavelson (1976) sobre el cambio del autoconcepto con la edad; d) Comparar las versiones de la aplicación del instrumento tanto individual como grupalmente; y d) Evaluar las diferencias de sexo y edad en niños pequeños (Marsh, et. al. 1991; cit. en op. cit.)

La primera administración del cuestionario fue de forma individual, en la cual se le leía al niño el ítem y al mismo tiempo se le mostraba un dibujo representativo de ello, a lo que el niño podía responder "sí o no"; si el niño respondía "si" después de dicha respuesta se le volvía a cuestionar sobre si era "si siempre, si algunas veces", lo mismo sucedía si contestaba que "no". Aproximadamente después de dos semanas de la administración individual se realizó la aplicación grupal.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Concluyeron que puede utilizarse el SDQ-1 combinando la lectura de los ítems con sus respectivas muestras gráficas (dibujos); que el autoconcepto general no existe antes de los 8 años de edad; cuando el niño tiene menor edad su autoconcepto está formado por diferentes factores o áreas y conforme el niño va teniendo más edad esto va desapareciendo dando lugar a un autoconcepto más general; y que la administración individual es más recomendable para esta población.

Craven, Marsh y Debus (1991) tenían como propósito investigar la efectividad de la intervención para la mejora del autoconcepto académico en Matemáticas y Lectura realizada por maestros e investigadores de la escuela primaria. Realizaron dos formas de intervención, la primera se basó en la retroalimentación de la ejecución del niño y la segunda sobre la retroalimentación de las atribuciones del niño. Estos autores retoman la idea de Schunk (1981,1983,1985) de que las habilidades de los estudiantes generan sistemas apropiados de autorreforzamiento que mejorarían el autoconcepto académico directamente, estas declaraciones hacen referencia a la retroalimentación y a su vez a la Ejecución Interna. Brophy's (1981; cit. en op. cit. 1991) argumenta algunas frases efectivas que fueron incorporadas en esta estrategia para mejorar la retroalimentación interna. La retroalimentación de las atribuciones también es usada como un componente del tratamiento para la mejora del autoconcepto pero indirectamente. Esto es debido a que existe una relación recíproca entre el autoconcepto académico y las auto-atribuciones ya que si cambian las atribuciones esto se asociaría con un cambio en el autoconcepto académico.

Otra investigación sobre el autoconcepto es la que realizaron Measelle, Ablow, Cowan y Cowan (1998) con niños de preescolar, kindergarden y primer grado. Examinaron las propiedades psicométricas de la escala de auto-percepción de la Intervención con Títeres de Berkeley (BPI) (1993); examinar la multidimensionalidad del autoconcepto de niños en edad preescolar y de primaria; examinar la consistencia y estabilidad en las autopercepciones de niños y niñas y

examinar el acuerdo entre las auto-percepciones de los niños con las de padres y maestros de los mismos, aplicando el instrumento BPI.

El BPI permite tener acceso a las percepciones de los niños en las siguientes áreas:

- 1) Su autoconcepto académico, social y emocional,
- 2) Su ambiente familiar, incluyendo conflictos entre sus padres, entre los niños con sus padres y el tono de la calidad de las relaciones.

Además este instrumento tiene seis escalas: dos de auto-percepción académica (competencia académica y motivación para el aprovechamiento), dos de autopercepción social (competencia social y aceptación de los compañeros) y dos relacionadas a síntomas (depresión-ansiedad y agresión-hostilidad). Cada ítem consiste de un par opuesto, con medidas bipolares diseñadas para reflejar lo positivo o negativo de las diferentes conductas y atribuciones de los niños.

Los niños fueron entrevistados por dos títeres idénticos; uno de ellos decía: "Yo tengo muchos amigos en la escuela" y el otro podía decir " Yo no tengo muchos amigos en la escuela", posteriormente se le preguntaba a cualquier niño con cual de los dos títeres se identificaba más.

Por otra parte los maestros, padres y madres de familia respondieron el Inventario de Conducta Adaptativa del Niño (CABI) que abarcaban las mismas áreas del instrumento (BPI), sus respuestas fueron medidas en una escala Likert de 4 puntos.

Los resultados de este estudio sugieren que las autopercepciones de los niños pequeños pueden medirse con el BPI y son más diferenciadas. Con el uso del BPI los autores concluyen que los niños pequeños poseen un autoconcepto multidimensional que puede ser medido con dicho instrumento. La sensibilidad de los métodos ayudan a revelar características relacionadas con la edad del yo, en

particular las de los preescolares que no han sido detectadas con otros instrumentos.

Marsh, Craven y Debus (1998) realizaron una investigación sobre la estructura, seguridad y desarrollo del autoconcepto de niños pequeños, haciendo comparaciones longitudinales y transversales. El propósito de su estudio era probar la hipótesis de Shavelson et. al. (1976) referente a que el autoconcepto viene más diferenciado con la edad y provee más datos específicos sobre como la estructura del autoconcepto varía con el tiempo para niños de 5 a 8 años; además, se pretende evaluar la estabilidad del autoconcepto de niños pequeños sobre el tiempo; evaluar las diferencias de género y edad en niños pequeños longitudinalmente así como transversalmente, y evaluar cómo las evaluaciones del maestro del autoconcepto de sus estudiantes esta relacionado con las autoevaluaciones de los estudiantes y cómo estas relaciones varían con la edad.

Estos mismos autores emplearon como instrumento el SDQ-1, el cual se aplicó de manera individual. Concluyen que el autoconcepto de los niños pequeños es consistentemente alto, pero conforme va adquiriendo más experiencia, el niño aprende sus limitaciones y habilidades; entonces con el incremento de la edad declinan los niveles del autoconcepto, el autoconcepto viene más diferenciado y viene más altamente correlacionado con indicadores externos de competencia (habilidades, autoconcepto inferido por otros significantes y talentos).

En cuanto a la estabilidad y cambios del desarrollo del autoconcepto los autores no encontraron diferencias de edad para cuatro escalas: físico, pares, matemático y estima en la comparación longitudinal y transversal. Por otro lado esta comparación indica que el autoconcepto declina con la edad en la apariencia al igual que el autoconcepto escolar. Respecto a las evaluaciones del maestro se mostró que de acuerdo a la edad existe un incremento en el autoconcepto. Las diferencias de género van a la par con la edad, aunque en estas diferencias influyen los estereotipos de género, más sobre el género que sobre la edad.

Otro estudio realizado por Hay, Ashman, Kraaienoord y Stewart (1999) tuvo como objetivo averiguar si la baja ejecución en lectura decrementa o incrementa el autoconcepto en matemáticas o si la baja ejecución en matemáticas decrementa o incrementa el autoconcepto en lectura utilizando el SDQ-1. A esto, concluyeron que para la comprensión de las matemáticas es necesario que el niño/a ejecute adecuadamente la lectura, para que la comprensión de las instrucciones del lenguaje matemático sea la correcta.

CAPITULO 7.

APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PAI EN PREESCOLARES

El ambiente escolar, es considerado como un contexto que afecta el desarrollo del niño, entonces es necesario tomarlo en cuenta para la elaboración del programa. Si en la edad infantil los padres y maestros son quienes tienen mayor influencia en el desarrollo del niño/a ¿de qué forma pueden contribuir para mejorar el autoconcepto de los niños/as?

Objetivo General: Evaluar a una población de preescolares de 5 y 6 años con la escala de Percepción del Autoconcepto Infantil para determinar el nivel de autoconcepto de los niños. (Negativo y positivo).

Objetivo Particular: Desarrollar un programa para fortalecer el autoconcepto positivo de preescolares en el ambiente escolar.

METODO

Sujetos:

Participaron en el estudio 22 niños preescolares de 5 y 6 años. Todos ellos pertenecientes a un nivel socioeconómico medio de la zona de Ecatepec que asistían a la escuela "Las Vocales".

Escenario:

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la Escuela "Las Vocales" ubicado en la zona de Ecatepec. La escuela está conformada por cuatro salones 2 para nivel preescolar y 2 para nivel primaria, la dirección y un área de juegos. La aplicación se realizó en uno de los salones de nivel preescolar, éste contaba con iluminación suficiente y con el mobiliario necesario.

Instrumentos:

1. Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (Villa y Auzmendi, 1998). Este instrumento consta de dos cuestionarios de 34 ítems cada uno y 34 tarjetas ilustrativas correspondientes a los ítems de cada cuestionario. Los cuestionarios y las tarjetas sólo se diferencian por el sexo de cada niño, es decir, corresponden a cada género, aspecto importante a tomar en cuenta al hablar del autoconcepto. No hay ninguna otra variación en el contenido de los cuestionarios.

La Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil evalúa el autoconcepto mediante diez aspectos constitutivos de la autoestima, este último, elemento primordial en la concepción de sí mismo. Estos aspectos son: independencia, seguridad, deportes, familia, salón de clases, aspecto social, sentimientos afectivos, autovalía, aspecto físico y sentimiento de posesión.

De acuerdo a Villa y Auzmendi (1998), estas características se pueden clasificar en cuatro rubros:

Autonomía:

- Independencia. El niño realiza actividades personales por sí mismo (ir al baño, amarrarse las agujetas, comer solo, etc.) escolares (tareas en el salón) sin la ayuda de otro(s), cuando la actividad así lo requiera.
- Autovalía. Actividades que realiza el niño reconociendo si las hace correctamente o no, si necesita la ayuda de alguien o no.
- Sentimiento de posesión. Autopercepciones del niño acerca de sus pertenencias y relación con pares, por ejemplo, "más cosas bonitas que las que tienen los demás, más amigos que otros niños", o lo contrario.

Confianza en sí mismo:

- Seguridad. Conductas que denoten que el niño se siente seguro en un ambiente determinado (familiar, escolar y social).

- Familia. Percepción del niño reconociendo si es querido o rechazado por sus padres tomando en cuenta si hace algo para que lo quieran.
- Sentimientos. Percepción del niño reconociendo sus características personales, por ejemplo, si es alegre o triste, si es aceptado o rechazado, amigable o no amigable, etc.

Cambios físicos:

- Aspecto físico. Que el niño reconozca su imagen física (alto o bajo, moreno o blanco, gordo o flaco, etc.).
- Competencia Física. Que el niño compita con pares reconociendo y aceptando sus éxitos y fracasos físicos.

Ambiente escolar y social:

- Escolar. Que el niño reconozca si es hábil en sus trabajos escolares o no, atento o distraído, interesado por los temas o aburrido, hablador, etc.
- Social. Como el niño percibe su relación con pares.

Materiales:

- a) Para la evaluación: Tarjetas ilustrativas del instrumento (PAI)

Definición de Constructos:

Autoconcepto: Conjunto de creencias o percepciones que los niños tienen sobre su propia personalidad, capacidades y conducta generadas a partir de cómo se percibe a sí mismo y cómo cree que lo perciben los demás

Autoconcepto Positivo: Que el niño se identifique y describa en términos de cualidades cognitivas, afectivas y conductuales, reales y positivas. ("tengo muchos amigos", "yo ya sé vestirme", "mis papás siempre juegan conmigo")

Autoconcepto Negativo: Que el niño se atribuya aspectos negativos en el área cognitiva, afectiva y conductual. ("mi dibujo me quedo muy feo", "nadie quiere jugar conmigo", "mi mamá me amarra los zapatos").

Procedimiento:

Para aplicar el instrumento se necesitó que estuvieran presentes las dos evaluadoras, los niños pertenecientes a cada subgrupo y el material correspondiente al instrumento.

El instrumento tiene dos formas de aplicación, en el presente trabajo se llevó a cabo de manera individual. Esto es, el grupo de 22 niños (as) elegidos, de entre 5 y 6 años de edad, fue evaluado de uno en uno; la maestra indicaba el orden en que pasaban los niños.

El niño se sentaba a un lado de una de las evaluadoras, la cual realizara la lectura de cada una de las preguntas, frente a él se colocaba la tarjeta que ilustraba la pregunta en turno. La otra evaluadora le señalaba al niño la imagen conforme a la lectura. Cuando al niño o niña se le preguntaba a que niño o niña se parecía, solo tenía que señalar de cada tarjeta la imagen con la que más se identificaba. Aunado a esto, algunos niños daban explicaciones del por qué escogían la figura, este proceso se siguió con las treinta y cuatro preguntas.

Por ejemplo, si era niño, en la primera pregunta se les leyó: "Aquí hay dos niños. A uno de ellos su madre le está amarrando los zapatos. El otro niño se los está amarrando solo ¿Qué niño se parece más a ti? La evaluadora que señalaba las imágenes mencionaba "Señala el niño que se parece más a ti". La tarjeta de este primer caso, se muestra a continuación en ambos géneros:

Quando es niña:

1. Aquí hay dos niñas. A una de ellas su mamá le está amarrando los zapatos.

La otra niña se los está amarrando sola. ¿Qué niña se parece más a ti?



Quando es niño:

1. Aquí hay dos niños. A uno de ellos su mamá le está amarrando los zapatos.

El otro niño se los está amarrando solo. ¿Qué niño se parece más a ti?



Señalar el dibujo de la izquierda significa autoconcepto bajo y el de la derecha autoconcepto alto en las siguientes preguntas:

- Pregunta #: 1,2,7,10,11,14,15,18,20,24,25,27,28,29,30,31,34

Ejemplo: Pregunta 31. Estos niños están en una carrera de sacos. Este se ha tropezado y se ha caído. Los otros llegan a la meta. ¿Qué niño se parece más a ti?



Señalar el dibujo de la izquierda significa autoconcepto alto y el de la derecha autoconcepto bajo en las siguientes preguntas:

- Pregunta #: 3,4,5,6,8,9,12,13,16,17,19,21,22,23,26,32,33

Ejemplo: Pregunta 32. Estas niñas están haciendo la maleta porque se van a ir de viaje. Esta es muy ordenada, mete la ropa muy bien doblada. Esta otra es muy desordenada, mete las cosas de cualquier manera. ¿Qué niña se parece más a ti?



Para calificar se dispone de una hoja de respuestas donde se señala para cada caso y de acuerdo a la casilla que ha escogido el niño (a) el valor de cada pregunta, 1 o 2 puntos. (ver anexo1). Posteriormente, para obtener la puntuación total se suma el valor de cada reactivo. El resultado final se interpreta de modo que una mayor puntuación significa un mayor nivel de autoconcepto y viceversa.

Análisis de Resultados:

Los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos y el percentil correspondiente se observan en la tabla 1. La media grupal corresponde a un 63.4%, con un percentil de 55, lo cual nos indica que el 55% de los sujetos se consideraron con autoconcepto negativo; aquellos niños que se encuentran del percentil 56 en adelante se consideraron con autoconcepto positivo. Lo anterior se puede observar más claramente en la gráfica 1, que muestra los percentiles obtenidos por cada niño en el PAI y los sujetos que manifestaron un autoconcepto negativo.

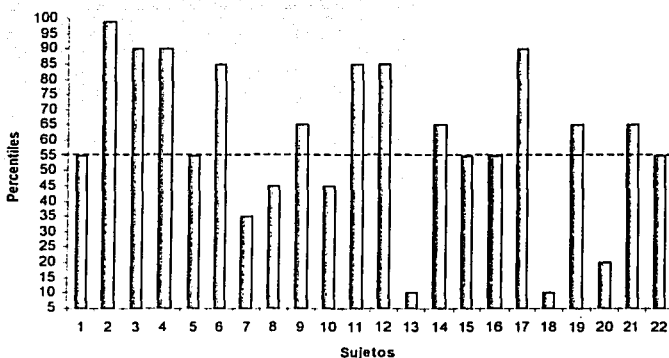
Muestra los puntajes y percentiles obtenidos por cada niño y grupal.

# de Sujeto	Puntaje	Percentil
1	63	55
2	68	99
3	67	90
4	67	90
5	63	55
6	66	85
7	61	35
8	62	45
9	64	65
10	62	45
11	66	85
12	66	85
13	56	10
14	64	65
15	63	55
16	63	55
17	67	90
18	57	10
19	64	65
20	59	20
21	64	65
22	63	55

Promedio Grupal: 63.4% Percentil: 55

Tabla 1. Muestra que, once de los sujetos se consideraron con un autoconcepto negativo, y los restantes obtuvieron un autoconcepto positivo.

Muestra el percentil obtenido por cada sujeto



Gráfica 1. En esta gráfica se observa que once de los sujetos evaluados manifiestan un Autoconcepto Negativo.

A partir de la literatura y del análisis de la información obtenida, se derivaron una serie de elementos que comenzaron a formar parte de la propuesta. En este sentido, se comienza a hablar de la elaboración de un programa en el cual los padres y los maestros estén involucrados en las actividades de los niño/as, con esto se pretende, por un lado adaptar la propuesta y por otro, hacer que padres y maestros colaboren con el niño en casa, en la escuela o en cualquier lugar en el que se encuentren conviviendo con el pequeño.

La propuesta que a continuación se presenta, deberá realizarse en la escuela con el grupo de niños y niñas de entre 5 y 6 años, observando con más énfasis los avances que los niños y niñas con autoconcepto bajo vayan presentando. Aunque se presentan actividades para la maestra, también puede colaborar con las psicólogas para aplicar el programa para niños.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO 8.

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR EL AUTOCONCEPTO POSITIVO DE PREESCOLARES EN EL AMBIENTE ESCOLAR

La propuesta se conforma por dos etapas una de manera directa y otra indirecta; la primera hace referencia al trabajo con los niños y la segunda el trabajo que debe realizarse con padres y maestros, ambas deberán llevarse a cabo paralelamente, ya que para favorecer el autoconcepto del niño (a) es necesario trabajar con las personas que están a su alrededor y que le son significativas.

Objetivo General: Elaborar un programa para desarrollar el autoconcepto positivo de niños preescolares en el ambiente escolar.

Objetivo Particular: Favorecer aquellos niños y niñas que presenten un autoconcepto negativo.

La propuesta retoma las fases del modelo de intervención de Villa y Auzmendi (1998) para la mejora del autoconcepto, adaptado a la población e incorporando otras dinámicas. Las fases son las siguientes:

- 1. Identidad.** Se entiende por identidad que el niño se reconozca como un ser independiente capaz de realizar actividades de acuerdo a su edad. En esta fase se pretende fomentar en los niños a descubrir sus habilidades y capacidades reales. Debido a la existencia de percepciones distorsionadas sobre uno mismo, es poco probable que los infantes con un autoconcepto negativo tengan un conocimiento real.



2. **Cualidades positivas-negativas.** Esta fase pretende ayudar a los niños a ser más conscientes de las diferentes cualidades positivas y negativas que tenemos cada uno, tanto corporales como de su forma de ser o actuar y/o pensar. Por lo tanto, es importante que el niño/a tenga una imagen real de su cuerpo, lo cual favorecerá su confianza.

3. **Desarrollo.** En esta los niños pasan de estudiarse a sí mismos a estudiar cómo interaccionan con los demás. Aquí se intentara que el niño aprenda a alimentar su autoconcepto, sólo o con la ayuda de los demás.

4. **Mantenimiento.** Una vez efectuadas las fases anteriores se pretende que los niños mantengan su autoconcepto contando con la ayuda de padres y maestros.



De acuerdo a estas fases y a las áreas características del autoconcepto (Autonomía, Confianza en sí mismo, Cambios físicos y Ambientes escolar y social) se retoman algunas recomendaciones hechas por Villa y Auzmendi (1998) y algunos ejercicios propuestos por Silva (1998) los cuales se deben adaptar a la población.

A continuación se presentan las sesiones de cada fase de intervención de la propuesta del programa para mejorar el autoconcepto de niños preescolares en el ambiente escolar.

Con un fin didáctico la propuesta se presenta en dos partes. La primera de ellas se enfoca a la intervención directa con los niños; y en la segunda se describen las actividades sugeridas para trabajar con padres y maestros (Intervención indirecta).

FASE 1. IDENTIDAD

Se pretende que los niños descubran quiénes y qué son, con el fin de que consideren lo importante, especiales y únicos que son.

- *Dinámica:* Atributos.

Objetivos: Los niños identificarán que son únicos y especiales.

Comprobarán como son distintos unos de otros.

Para esta sesión las psicólogas elaborarán tarjetas de cartoncillo de 15 por 10 cm., con un cordón que lo haga parecer como un collar. En grupos de tres tarjetas se dibujan figuras iguales (zapatos, flores, balones, etc.), de diferente color (solo podrán utilizarse tres colores) y tamaño (solo grande o chico).

Al iniciar la sesión, las psicólogas explicarán a los pequeños cómo los seres humanos somos únicos, ejemplo, tu te puedes parecer a otras niñas (o) en que tienes dos manos, cinco dedos, pero eres único (a) por que solo tú tienes una mamá que se llama Carmen y un papá que se llama Omar, tu sonrisa es diferente a la de los demás niños, tu estatura es diferente, etc). En una situación similar es probable que cada uno de nosotros desee algo diferente o se comporte de distinta manera.

Posteriormente las psicólogas ayudaran a los niños a acomodarse en círculo y les repartirán los collares para que se los cuelguen, una vez realizado, se darán las instrucciones: pongamos atención, vamos a jugar a "el rey pide", ¡ojol cuando yo diga – el rey pide - zapatos, todos los niños que tengan dibujado zapatos en sus tarjetas pasarán al centro del círculo, si yo digo – el rey pide – pelotas, pasarán al centro los niños/as que tengan dibujado una pelota y así sucesivamente.

Esto se hace dos o tres veces, con el fin de que pasen todos los niños. Después, en vez de pedir figuras se pedirán por tamaño o color, cada vez que los niños pasen al círculo la psicóloga intervendrá con preguntas que hagan referencia a las semejanzas y diferencias de los dibujos en cuanto a forma, color, tamaño.

Después, el juego cambiara un poco, ya que la psicóloga en vez de pedir características de acuerdo a los dibujos, las pedirá de acuerdo a ellos, por ejemplo: - el rey pide – a todas las niñas, - el rey pide – a todos los niños /as que hagan su cama antes de venir a la escuela, etc.

Terminada la actividad la psicóloga, les hace notar como cada uno entre ellos hay semejanzas y diferencias entre ellos y se les señala que cada uno tiene diferentes cualidades, intereses y experiencias que nos hacen únicos y distintos a los demás.



- *Dinámica:* Pedir ayuda.

Objetivos: Los pequeños/as comprenderán que hablar con un/a adulto/a y pedirle ayuda puede ser una buena idea.

Los pequeños/as reconocerán que pedir ayuda puede servirles para incrementar su autoeficacia.

Los pequeños/as explicarán la importancia de expresar los sentimientos de una manera apropiada.

Cuando deseamos que los demás nos presten su ayuda, su atención, juguetes, materiales, etc., debemos pedirlos de forma adecuada, por ello es necesario dirigirnos a las personas a las que les vamos a pedir algo y utilizar frases como: "por favor", "me puedes ayudar", "serías tan amable de " etc.

La maestra les actuará los siguientes casos:

- Pedirle a otra maestra que cuide a los niños, ya que saldrá un momento.
- Pedirle a otra maestra que pase lista, mientras ella prepara el material para la actividad siguiente.

Ahora mediante equipos de cuatro niños harán lo siguiente:

- Colocar dentro de una caja, de uno a uno todos los objetos que están fuera de ella.
- Se entregarán varios frascos con sus tapas, para que los tapen y destapen. Los frascos deberán ser de diferentes tamaños.
- A cada equipo se les darán dos agujas de plástico con estambre suficiente para dos collares y varias pastas de sopa para ser ensartadas.



En los tres ejercicios. Primero lo hará un niño/a solo/a y después hará lo mismo pero con un compañero.

Al finalizar las psicólogas preguntarán a los niños acerca de lo que hicieron, como se sintieron y qué diferencias vieron cuando lo hicieron solos a cuando su equipo les ayudó.

- *Dinámica:* Los autorretratos.

Objetivos: Los niños aprenderán porqué cada uno de ellos es importante.

Los niños identificarán cosas que cada uno hace bien y mal.

Se les explicará que todo ser humano tiene cosas que hace bien y cosas mal, pero son todas esas cualidades las que le hacen ser importante.

Se formarán equipos de 4 integrantes máximo, a cada uno se le dará un pliego de papel bond y se les pegará en el piso para que no se mueva, también se les darán pinturas, y materiales como papeles, crayolas, pastas, etc.

La investigadora los colocará en un círculo, luego explica lo siguiente: "Vamos a hacer un juego para darnos cuenta de que todos/as somos importantes. Tendremos la oportunidad de conocer que hacemos bien y que hacemos mal. Uno de ustedes se acostará en la hoja mientras los demás marcan el contorno de su figura con una crayola". Cuando los niño/as terminen esta 1ª parte la psicóloga comentara: "ahora le van a dibujar su cara y le pondrán ropa o lo que ustedes quieran con los materiales que tienen" y finalmente se mencionara: "alrededor de la figura cada uno dibujara algo que le guste hacer ". Se procurara que cada una de las actividades se lleve a cabo en no más de 15 minutos.

Los dibujos se colocarán a la vista en diferentes lugares para que cada equipo observe los suyos y los de los demás en diferentes situaciones. Después, la investigadora comienza resaltando las cosas buenas que hacen cada uno de los niños/as, propiciará que los niños hablen de más cosas que hagan bien y que no hayan plasmado en el dibujo. Posteriormente hará lo mismo con las cosas que hacen mal. Para terminar la investigadora hará que los niños se centren en los

dibujos de su propia silueta ayudando a que se sientan importantes. Puede ayudarse de preguntas como las siguientes:

¿Por qué cada figura es diferente?

¿Esta figura tendrá cosas buenas y malas de nosotros?

¿Tal y como somos, seremos importantes?

- *Dinámica:* Vistamos al muñeco.

Objetivos: Los/as niños/as aprenderán y practicarán como poner las prendas.

Los/as niños/as reconocerán que comparten sentimientos con sus compañeros ante nuevas experiencias.

Para esta sesión se pedirá con anticipación el apoyo de los papás para el material, ya que se requerirá un muñeco de trapo ya que es más flexible, lo suficientemente grande para que el niño/a lo vista. Además necesitará ropa y artículos para vestirlo (truzas o pantaletas, pantalón o falda, calcetas o calcetines, etc.)

El día de la sesión los niños tendrán su material y la psicóloga dirá lo siguiente: "Cada uno/una de ustedes tiene su muñeca/o y el material para vestirlos, hay que fijarnos muy bien en como vamos a vestirlo, en que le vamos a poner primero y que va al último". Para ello se contarán con 10 o 15 minutos, durante los cuales en caso de ser necesario se apoyará a los niños/as.



Cuando se termine de vestir a los muñecos la psicóloga preguntará a los niños cómo se sintieron, que fue lo que se les hizo más difícil y lo más fácil, y preguntas enfocadas al hecho de que a todos les cuesta trabajo abrochar los botones o amarrarse las agujetas pero que si se lo proponen lo van a lograr.

FASE 2. CUALIDADES POSITIVAS Y NEGATIVAS.

Partiendo de la idea de que todos tenemos aspectos positivos y negativos que moldean nuestra forma de ser y de comportarnos, en esta fase se pretende ayudar a niños y niñas a reconocer dichos aspectos en su persona trabajando con su cuerpo y con actividades que fomenten su confianza.

- *Dinámica:* Mi cuerpo

Objetivos: Los niños/as identificarán las partes de su cuerpo.

Niñas/os aprenderán algunas de las funciones de las partes del cuerpo.

Las psicólogas prepararan tres pliegos de papel bond con lo siguiente: en el primero de ellos se observará la figura de una niña sin un brazo, y sin las orejas; en la 2ª se mostrará un niño sin ojos, sin boca y sin nariz y en el tercero una niña/o sin piernas.

Estos dibujos se pegarán en el pizarrón donde todos los vean y se cuestionará a los niños acerca de que parte del cuerpo no tienen las figuras y para que nos sirven.

Después la psicóloga dará a cada uno de los niños dos hojas en blanco, crayolas y pinturas de agua. Seguido a esto la psicóloga comentará: "todos nos vamos a quitar los zapatos y los calcetines, vamos a poner uno de nuestros pies encima de una de las hojas y con nuestra mano y una crayola dibujaremos el contorno. Ya que hicieron esto la psicóloga les pedirá que lo hagan con una de sus manos y

que con la otra dibujen el contorno. Al finalizar niños /as darán color a sus pies y manos con pintura.



Ya terminada la actividad y secadas sus pinturas la psicóloga comenzará a hablar con ellos acerca de los que dibujaron, para qué les sirven sus pies y sus manos al igual que otras partes de su cuerpo.

- *Dinámica:* Mi álbum

Objetivos: Los niños manifestarán sentimientos de satisfacción y orgullo hacia sí mismos.

El orgullo, la satisfacción propia es una parte indiscutible del autoconcepto. Una persona satisfecha con su modo de ser y de actuar es una persona confiada y segura que no teme establecer relaciones sociales. Se le pide a cada niño que formule una frase sobre cualquier aspecto de sí mismo que comience diciendo, "Estoy orgulloso o orgullosa...de", en caso de que le cueste trabajo, la psicóloga le ayudara con ejemplos.

Para esta sesión las psicólogas ya tendrán preparadas varias hojas con siluetas de niños y otras con siluetas de niñas y otras en blanco, además de varios $\frac{1}{4}$ de cartulina para hacer las pastas del álbum.

Las hojas que tienen siluetas tendrán como título "Así soy yo", al momento de que se les repartan a los niños/as se les explicara el nombre de esa primera hoja, que tendrá la misma finalidad que una fotografía, es decir, vernos reflejados, aunado a esto se les dirá que ellos tendrán que dibujarles la ropa y las partes de la cara que les hacen falta

Después se les dará la hoja en blanco para que en ella dibujen (con ayuda de la psicóloga, solo si ellos lo piden) "La comida que me gusta más" y una tercera hoja que llevará por título "Esta es mi familia". Al finalizar las psicólogas les enseñarán cómo armar el álbum con los dos pedazos de cartulina y una engrapadora.



Ya que todos tengan su cuadernillo, lo presentarán ante todos, al mismo tiempo que la psicóloga intervendrá con comentarios acerca de su forma de ser, de que les gusta hacer, etc.

- *Dinámica:* Cómo me siento

Objetivos: Los/las niños/as practicarán la expresión de sentimientos a través de la frase "Me siento..."

Los/as niños/as identificarán sentimientos que todos/as tenemos.

Los/as niños/as mostrarán confianza en la expresión de sus sentimientos.

Cada persona experimenta sentimientos diferentes ante una misma situación. Por ejemplo, si nuestros planes se estropean, algunas personas nos sentimos tristes y otras enfadadas. Es normal que cada uno/a reaccionemos de distinta forma ante una misma situación. Aprender a manifestar nuestros sentimientos ayuda a que los podamos expresar sin que afecten a los derechos de los/as demás, y a que sintamos confianza y seguridad ante los mismos.

Se sentarán en un círculo, la psicóloga da las instrucciones: "Imagínense que las cosas que voy a contarles te pasaran a ti. Piensen en cómo se sentirían y escojan, de las tres caras que están dibujadas en el pizarrón, aquella que mejor represente cómo te sentirías".

Cada uno/a tiene, previamente, tres hojas en las que hay representadas una cara enfadada, otra alegre y otra triste. Cada vez que la investigadora presente una situación, todos/as los/as niños/as tienen que levantar la cara que representa cómo se sentirían ante ella, uno/a por uno/a, y verbalizar cómo se sentirían comenzando la frase con "Me siento...".

Las situaciones que presenta la investigadora son:

1. Has estado mucho tiempo haciendo un trabajo en clase y cuando vuelves del recreo te das cuenta que alguien lo ha roto.
2. Te invitan al cumpleaños de una amiga o un amigo.
3. Una persona de tu familia está muy enferma.
4. Cuando papá y mamá gritan
5. Tu hermano/a se cayó y se cortó
6. Cuentan algo muy gracioso en casa
7. Cuando te felicitan
8. Cuando me mienten

Al terminar la psicóloga hará un breve resumen de lo que han visto en esa sesión y finalizará haciendo comentarios sobre las ventajas que nos da el reconocer que cuando papá está enojado, es mejor esperarnos a que se le baje el coraje y acercarse después de un rato.

- *Dinámica:* La familia.

Objetivo: Los/as niños/as explorarán y aceptarán los sentimientos que tienen hacia su familia.

En muchas ocasiones los/as niños/as poseen afectos contradictorios hacia los miembros de su entorno familiar. Por ejemplo, quieren al hermanito que acaba de nacer, pero le envidian por el puesto de privilegio del que les ha desbancado; se sienten molestos/as con el padre que los calla cuando están siendo el centro de atención pero necesitan de su amor y protección, etc.

Es necesario que el/la niño/a, en esta edad, asuma estos sentimientos contradictorios, que los integre como una parte de sí. Para lograrlo es conveniente que consiga verbalizarlos y, además, puede ayudar que lo haga delante de otros/as niños/as.

En esta sesión las psicólogas harán una presentación de máximo 15 minutos con títeres, en ella los personajes principales serán: mamá, papá e hijos, uno de estos últimos tendrá que ser de edad preescolar y el otro un recién nacido.

Esta presentación mostrará los cambios que una familia de tres integrantes tiene antes, durante y después del nacimiento de un bebé. Estos cambios harán referencia a los sentimientos que los pequeños/as, que están viendo la obra, experimentan.



Al finalizar la obra, se les pedirá a los niños que nos comenten cuáles han sido sus experiencias al respecto, si se identificaron o no con los personajes de la obra y finalmente que observen que sino todos, al menos la mayoría ha experimentado lo mismo y no por eso son malos o buenos.

De este modo descubre que esos sentimientos "negativos" no son exclusivos de él o ella sino que otros/as niños/as también los poseen. Esto puede permitir que aumente su sentimiento de confianza y seguridad.

Dentro de esta discusión se les puede pedir que describan qué sienten hacia sus padres y qué creen que éstos piensan de ellos/as. O bien que cuenten una situación en la que los miembros de su familia mostraron afecto entre ellos.

FASE 3. DESARROLLO.

Los seres humanos somos seres sociales que vivimos y nos desarrollamos en contacto con los demás. El objetivo es que los/as niños/as conozcan cómo interactúan con los que les rodean lo que, asimismo, contribuye al desarrollo de su autoestima. Uno de los aspectos importantes que se puede trabajar en esta edad es el de la expresión de los sentimientos y emociones personales, así como la atención a los sentimientos de los demás.

- *Dinámica:* Cómo soy y cómo eres tú

Objetivos: Los niños identificarán que aspectos comparten con los demás que les hacen ser especiales.

Los niños identificarán aquellos aspectos únicos en ellos que les hacen ser especiales.

Es importante presentarnos al grupo y darnos cuenta que además de ser especiales, cada uno de nosotros tiene aspectos que compartimos con los demás.

La psicóloga dará la siguiente instrucción: "Nos colocaremos en un círculo por que vamos a jugar a descubrir en que aspectos nos diferenciamos y en cuales otros nos parecemos. Voy a leer una lista de cualidades y características cada vez que oigamos características que nosotros tengamos, entraremos dentro del círculo y nos cambiaremos de lugar ocupando el de alguno de los compañeros/as que también se pararon. La psicóloga retomará la explicación previa a la actividad y hará ver a los niños/as que hay características únicas y exclusivas de cada uno de nosotros y características que compartiremos con los demás. Algunas preguntas que podrían ayudar son: ¿Qué fue lo que notaron?, ¿Todos son iguales?, ¿Se parecen en algo?"

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- *Dinámica:* La carrera

Objetivo: Niños y niñas reconocerán la importancia de trabajar en equipo para lograr lo que se proponen.

Con gises de colores se trazaran diferentes tipos de líneas sobre el piso (de preferencia en el patio) formando una especie de laberinto. Los niños se agruparan en equipos de 3 o 4 y tendrán que recorrer el camino hasta llegar a la meta.

Posteriormente, a cada equipo se le dará un costal. Y se les explicara que cada uno de los integrantes de los equipos meterá sus piernas en el costal y lo tomará con sus manos para que cuando se dé la señal, comiencen a saltar hacia la meta y de regreso. Todos los integrantes del equipo pasarán a competir.



En cada una de las actividades se les invitará a los niños a que aplaudan, y apoyen a sus equipos. Al finalizar las dos actividades y ya en el salón se harán comentarios acerca de cómo se sintieron, de si les gusto trabajar en equipo, y de que si no creen que todos son ganadores. Podría ser una opción, darles medallas de chocolate o un pequeño dulce.

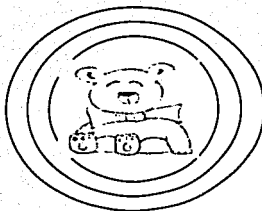
- *Dinámica:* Ponle el moño al oso

Objetivo: Que los niños demuestren su ayuda a un compañero en apuros.

Las psicólogas elaboraran un oso, lo suficientemente grande para que los niños lo vean. Este oso no va a tener puesto su moño y va a estar en medio de 1 de 5 círculos que van del más grande al más pequeño hacia adentro. El más pequeño valdrá 100 puntos, el siguiente 80 y los demás 60, 40 y 20.

Los niños se agruparan en equipos de 4 personas, el equipo que empiece decidirá cual de sus integrantes pasará, al niño/a elegido se le vendarán los ojos y en sus manos tendrá el moño, y se le dirá que caminando hacia el frente llegara a ponerle el moño al oso, depende el círculo donde ponga el moño será su puntuación.

Se le pedirá a los equipos, que solo podrán ayudar los integrantes del equipo del que esta con los ojos vendados, los demás guardaran silencio. Cuando pase otro niño de este mismo equipo, nadie le ayudara, todos guardaremos silencio.



Al finalizar se comentara con los niños las ventajas de trabajar con otros niños/as iguales a ellos/as, de los logros, de cómo se sintieron con ayuda y sin ayuda, y de lo importante que es ayudar a los demás.

- *Dinámica: Círculo de aplausos*

Objetivos: Los niños/as mencionarán maneras de hacer que ellos/as mismos/as y otros/as niños/as se sientan importantes.

Los participantes se darán cuenta de que cada uno/a de ellos/as es importante, con sus aspectos positivos y negativos.

Cuando conocemos nuestras cosas positivas y negativas, es necesario darnos cuenta que somos importantes y demostrar a los/as demás que ellos/as también son importantes; y a la vez, que ellos/as mismos/as te demuestren lo mismo a ti.

Primero se les pedirá a los niños/as que elaboren un dibujo de aquello que les hace sentirse bien, posteriormente se busca un espacio libre de obstáculos y se

hace un círculo de pie o sentados/as. La psicóloga explica el juego: "Nos vamos a colocar en un círculo y cada uno/a de nosotros/as va a recibir una *ovación monstruo con un aplauso muy fuerte*. Se trata de pasar al centro del círculo cuando digan nuestro nombre y enseñar y decir que fue lo que dibujo cada uno.; recibiremos un fuerte aplauso de los/as compañeros/as. Como agradecimiento hacia ellos/as, cada uno/a que pase al centro al salir hará un gesto (mímica, representación, habilidad, recitación, cantar, bailar, etc.) que será nuevamente aplaudido".

Para propiciar la reflexión se puede preguntar lo siguiente:

¿Les gusto la actividad?

¿Se sintieron importantes?

FASE 4. MANTENIMIENTO.

El autoconcepto va evolucionando y transformándose, no es un aspecto estático. Por ello, en esta última fase se trata de ayudara los/as niños/as para que puedan mantener su autoconcepto a lo largo del tiempo. Es importante, asimismo, que comprendan la importancia de la amistad y de la familia como núcleo en el que aumentan su sentimiento de seguridad. También, expresar los sentimientos de forma apropiada puede ayudar a mantener su autoestima a lo largo del tiempo.

- *Dinámica:* Las cosas en su lugar

Objetivo: Que los niños identifiquen que pueden colaborar en las actividades del hogar de una forma adecuada.

Las psicólogas elaborarán cuatro láminas que tendrán como título cuatro partes de la casa, por ejemplo, la cocina, el baño, el comedor y su cuarto acompañados cada uno con un dibujo pequeño que lo ejemplifique. Las cuatro se pegaran en el pizarrón. Además, en tarjetas de cartón se mostraran con dibujos o recortes varios objetos pertenecientes a estos lugares.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Se harán equipos de 4 niños, y pasara equipo por equipo a colocar los objetos en su lugar en un tiempo determinado, esto se hará con todos los equipos.

Para finalizar se les preguntará si ayudan en casa, qué es lo que hace, etc.

- **Dinámica:** Mi cara expresa mis emociones.

Objetivos: Los/as niñas identificarán distintas emociones.

Los/as niños/as nombrarán las emociones que experimentan.

Si todos tenemos emociones, nuestras caras pueden mostrarlas. Sentados en un círculo, la investigadora dará las instrucciones de esta actividad, la cual consta de dos partes.

1a. Parte. "Vamos a tomar revistas y van a recortar caras de personas. Después vamos a pegarlas en una cartulina". Una vez que han realizado un mural de caras, la investigadora irá señalando las distintas caras que aparecen en el mismo, y los/as niños/as, en conjunto responden la emoción que expresa la cara señalada (15 min.). En esta fase la investigadora tiene que corregir cuando la descripción de los/as niños/as no sea correcta y, además, estar muy atenta para ver si todos/as participan en dicha actividad.

2a Parte. "Ahora les voy a dar una hoja en la que aparecen cuatro caras sin dibujar. Yo les voy a decir una emoción, cuando diga *triste* tendrán que dibujar una cara que exprese tristeza, lo mismo harán cuando diga *feliz*, enfadado; en la última cara, no diré nada, cada uno/a de ustedes dibujará cómo se siente".



- *Dinámica: "Este soy yo"*

Objetivo: Que los niños describan cómo se ven actualmente.

En esta sesión se trabajará con plastilina de colores. Se le pedirá al niño/a que moldeen su cuerpo con plastilina de un solo color o de colores, que le pongan sombrero, corbata o que lo dejen así. En esto se llevarán 20 minutos máximo.

Posteriormente se les pedirá que pasen al frente y que lo muestren haciendo una descripción de cómo es, cómo se siente, y que le gustaría que pasara en ese momento.

- *Dinámica: Los/as amigos/as, un apoyo.*

Objetivos: Los/as niños/as explicarán las maneras en que pueden compartir sus sentimientos con otros/as.

Los/as niños/as explicarán la importancia de la amistad.

La amistad es importante, hay que cuidarla ya que, si nos sentimos mal, los/as amigos/as nos pueden ayudar. Los/as participantes se acomodan en círculo, la investigadora explica: " Les voy a leer un cuento muy bonito, ustedes tiene que escucharlo muy atentos/as a todo lo que dice".

Se propone para la actividad la Fábula del *León y el ratón*, o cualquier otra que trate el mismo tema. Es importante darle un toque de animación a la lectura de la fábula. La investigadora ayudará a los/as niños/as a entender lo que significan las palabras *amistad*, *compañerismo* y *ayuda*. También debe comentar cómo se expresan los sentimientos en el cuento y realiza las siguientes preguntas:

1. Si no hacemos algo bien con nuestros/as amigos/as y familia, ¿vamos con ellos/as y les pedimos perdón o, por el contrario, nos da igual?
2. ¿Crees que pedir disculpas puede ser una forma de expresar la amistad y cariño que sentimos?



Para concluir, la investigadora puede pedir a los/as niños/as que cuenten al grupo experiencias que hayan tenido al ayudar a los/as demás y cuando ellos/as hayan recibido ayuda.

Propuesta de Intervención Indirecta con los Preescolares

Es necesario aclarar que la intervención indirecta debe iniciar al mismo tiempo que la directa, pero las actividades que se sugieren en esta sección deberán seleccionarse de acuerdo a los tiempos de los papás e incluso ponerse de acuerdo con él o la maestra, para que el trabajo tenga un mismo fin. Estas actividades pueden realizarse dentro de un salón, en casa o en un área amplia.

El hecho de que se lleven a cabo estas actividades en casa o en el salón, no quiere decir que se trabajará solo con un niño/a, si existe la opción, se recomienda que sea un grupo de niños (primos, hermanos, vecinos, etc.) e incluso padres y/o maestros se deberán involucrar en las actividades como participantes.

Es importante mencionar que las burlas, comentarios fuera de lugar ("no seas menso, mejor yo lo hago", "es que tu gordura/esqueleto no te deja pensar", etc.) y/o apodos no son recomendables debido a que afectan directamente el autoconcepto del niño/a.

Durante las sesiones de familiarización (1 o 2 máximo) que deberán tenerse con los niños, se llevará a cabo una plática con los padres de familia en ella se hará una presentación de lo que se pretende realizar con las/os pequeñas/os y la importancia de su participación. Además, como punto central de esta primera plática se abordaran los siguientes temas: Tipos de familias y estilos de crianza (Pick, 1995).

En esta plática se deberá resaltar la idea de que debido a los diferentes tipos de familia no existe un estilo de crianza ideal y que este varía de acuerdo a las características de cada familia, incluso de sus integrantes.

Antes de cada fase se deberán realizar pláticas de 40 minutos, con los padres y profesores. Cada junta deberá finalizar con la explicación de un folleto en el cual

se mencionan las actividades que se harán en casa y en el salón de clases, aclarando las dudas de los participantes.

Para la 1ª fase de Identidad (autonomía) deberán abordarse temas como:

- El papel de ser papá y mamá
 - Reglas en el hogar
 - Que es autonomía
- Dudas y comentarios del folleto

Para la fase de Cualidades Positivas y Negativas (cambios físicos y confianza en sí mismo), se hablará de diferentes temas:

- Cómo experimentamos nuestros cambios corporales
 - De que forma explicar los cambios físicos en mis hijos
 - Mis sentimientos: comunicación verbal y no verbal
 - Reconocer las habilidades de mis hijos y las mías
- Dudas y comentarios del folleto

En la fase de Desarrollo (mundo social y escolar) los temas a tratar son:

- Mis relaciones sociales
 - Socialización
 - El mundo de mis hijos
- Dudas y comentarios del folleto

En la última fase, Mantenimiento, se hablará de:

- Cómo expresamos nuestras emociones
- Dudas y comentarios en el ámbito preventivo

Los ejercicios que a continuación se presentan, tienen la finalidad de apoyar y orientar a los padres de familia sobre su papel como educadores /as del hogar, mediante actividades que puedan amoldar a sus necesidades.

De acuerdo con Díaz (1999), Silva (1998) y Hildebrand (1989) se seleccionaron los siguientes ejercicios

FASE 1. IDENTIDAD

El ambiente familiar es el primer entorno de estimulación, por lo que son los padres quienes deben de favorecer el aprendizaje y habilidades de los niños (as), así como brindar oportunidades para manifestar independencia.

Esto iniciará a partir de que los padres demuestren amor y confianza en sus hijos, proporcionándoles diferentes situaciones para lograrlo.

El hecho de permitir que el niño (a) realice actividades por sí mismo y la aceptación de sus padres generará en él un sentimiento de seguridad, comenzando a sentirse como una persona única y especial.

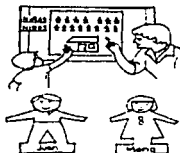
La autonomía en el niño (a) le permitirá ir formando una imagen de sí mismo y a su vez a conocer sus habilidades y capacidades. El apoyo de los adultos despertará su curiosidad, imaginación y sentimiento de confianza.

Cuando se pretenda que el niño empiece a realizar tareas por sí solo, antes de cualquier intento, padres y/o maestros deberán enseñarles cómo hacerlas, aunque al principio necesitarán cierta ayuda, esta se le deberá ir retirando gradualmente, hasta que sea capaz de hacerlo por sí solo, en este sentido, las estrategias que se utilizarán en las actividades son en general, modelamiento y retroalimentación.

Característica a entrenar: Independencia

Objetivos: Los maestros practicarán con los niños nuevas actividades, en la que ellos tengan una participación esencial.

Actividad: "Yo tomo asistencia". Las maestras, podrían implementar una nueva forma de tomar asistencia, mediante figuras que representen a cada niño/a y que estos podrán tomar una vez que llegan a la escuela pegándolo en la tabla de asistencia. Así aprenderán que con la ayuda de su maestra, pueden asumir nuevas responsabilidades.



Característica a entrenar: Independencia

Objetivo: Padres y profesores estimularán a los niños y niñas a realizar actividades por sí solos.

El niño adquirirá mayor confianza en sí mismo al realizar tareas por sí solo.

Actividad: "El cartel de mis actividades". En esta actividad padres y maestros se pondrán de acuerdo en el salón de clases, el profesor trabajará con todos los niños el "Cartel de mis Actividades", este será una tabla grande en la que se indique con dibujos y recortes el itinerario diario del niño/a.

Lo importante es que la tabla le sirva al niño como una guía de actividades diarias que debe realizar, cuidando que los dibujos y recortes no se confundan entre sí. Un ejemplo se muestra a continuación:



Despertarse



Lavarse la cara



Vestirse



Desayunar



Lavarse los dientes



Ir a la escuela



Comer



Jugar



Dormir

Una vez que el cartel esté elaborado, los padres ayudarán a su hijo/a a llevarlo a cabo, por un lado lo colocarán en un lugar que le sea fácil de ver al niño o niña, una opción es, en la puerta de su cuarto; por otro lado los padres también deberán guiar sus actividades diarias con el cartel con el fin de que el niño imite su conducta.

Característica a entrenar: Independencia

Objetivos: Padres y maestros estimularán a los niños y niñas a realizar actividades que les permitan tener más confianza en sí mismos.

Actividad: "Establecimiento de la independencia". Estimule al niño para que vaya a distintos lugares solo, con la seguridad de que no corra peligro, como por ejemplo ir a dejar un recado a algún profesor, regresar el material, etc. Los

padres, por su parte, podrían incitarlo a preguntar por las cosas cuando vayan de compras, por ejemplo, el precio de un dulce. Programe actividades que le den la oportunidad de platicar con otras personas, expresar sus opiniones, pedir direcciones, enseñarlo a contestar el teléfono.



Característica a entrenar: Autovalía

Objetivo: Los padres favorecerán la valía personal de sus hijos e hijas haciéndolos participar en la organización de un evento familiar.

Actividad: "El desayuno". Los padres podrán invitar al niño a que junto con ellos organicen un bonito desayuno en casa, en donde el niño/a tengan a su cargo, poner los manteles, las cucharas y las servilletas. Es importante que padre o madre le enseñen como se deben hacer las cosas. Se requiere tener presente que estas actividades no deberán poner en riesgo la salud del pequeño/a, ni exponerlos a un fracaso seguro, por ejemplo, hacerlos cargar una pila de 3 o 4 platos de cristal. Una vez que ya esté todo listo es importante resaltar lo bien que hizo las cosas, por ejemplo, "Oye te quedo muy bien la mesa" acompañado de un abrazo o una palmada en la espalda.

Característica a entrenar: Autovalía

Objetivo: La maestra resaltará la importancia del esfuerzo y empeño del trabajo de los niños y las niñas favoreciendo la percepción de sí mismos.

Actividad: La maestra planeará actividades sencillas donde el niño/a pueda aprender a plantearlas y llevarlas a cabo como, por ejemplo, preparar lo necesario para pintar con los dedos (poner los hules protectores de las mesas, poner música, etc.) llevar a cabo la actividad, recoger todo el material utilizado haciendo también una pequeña exposición de las pinturas y evaluar toda la actividad, indicando con precisión la secuencia que siguieron para llevarla a cabo.

Aunque sea pequeño es un gran reconocimiento de su valía, el sentirse responsable de hacer cualquier actividad de la casa de acuerdo a sus posibilidades, por ejemplo, darle de comer a la mascota, regar y cuidar una planta, recoger su cuarto, etc.

FASE 2. CUALIDADES POSITIVAS Y NEGATIVAS

Es importante que el niño (a) tenga una imagen real de su cuerpo y conozca cuál es la función de cada una. Esto le permitirá identificar diferentes estados de ánimo tanto en él como en los demás, empezar a reconocer sus habilidades y capacidades y las diferentes formas de comunicar sus sentimientos.

Característica a entrenar: Aspecto físico

Objetivo: Los padres orientarán a sus hijos e hijas en el conocimiento del cuerpo humano.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Actividad: "Localizar las partes del cuerpo". El bañarse puede ser un buen momento para enseñar y reforzar las partes del cuerpo y que vaya diciendo como se llaman. Cuando estén los papás en el baño con él, en vez de decirle solamente "tállate", podrán decirle "tállate los pies", "ahora tu pecho", tu cara, etc. Inmediato a esto, los papás ayudarán a los niños y las niñas a identificar ante un espejo, las partes de su cuerpo, explicando para qué sirve cada una de ellas.



Alternando a esto, los padres podrán marcar a lo largo de un pliego de papel bond blanco, líneas que simulen la escala métrica, que podrán colocar en una de las paredes del hogar, para que los niños/as cada quince o veinte días marquen cuánto han crecido.



Característica a entrenar: Aspecto físico

Objetivo: Las maestras orientarán a las niñas y a los niños en el conocimiento de su cuerpo.

Actividades: "Rompecabezas". La maestra elaborará varios rompecabezas, con dibujos o recortes, del cuerpo humano para que el niño y la niña los armen y desarmen en el salón de clases. Se empezará con rompecabezas sencillos, que tengan las principales partes del cuerpo perfectamente identificables; conforme el niño vaya aprendiendo, se utilizarán otros rompecabezas que tengan más detalles. Durante esta actividad, la maestra deberá retroalimentar a los niños en cuanto el lugar que tiene cada una de las partes del cuerpo ("la cabeza siempre va arriba del cuello") y sus funciones.

Una opción alterna a esta actividad sería el animarlo a cantar, bailar, escuchar música, realizar movimientos le permite experimentar con su propio cuerpo.



Característica a entrenar: Competencia física

Objetivo: Padres y maestras fomentarán actitudes positivas en las niñas y los niños hacia la competencia.

Padres y maestras resaltarán la importancia de la participación de las niñas y los niños, omitiendo comentarios referentes al fracaso.

Actividad: La maestra, en esta dinámica, servirá de coordinadora en la realización de los juegos, en los que padres e hijos (as) serán los participantes. Además deberá de ponerse de acuerdo con los papás, en cuanto al horario, para llevarla a

cabo, ya que se procurará que asistan todos los papás de los niños y las niñas. Algunos juegos son los siguientes:

- Se formarán equipos de tres o cuatro parejas (padres e hijas/os), a cada uno se les dará un costal y se les explicará lo siguiente: "cada uno de Uds. deberá meterse en el costal, empezaremos con los niños y le seguirá un adulto, y así sucesivamente. Irán saltando hasta llegar adonde se les indique y regresarán saltando para darle el costal al siguiente integrante del equipo".
- Las carretillas, es otro juego en el que a equipos de cuatro parejas (hijo/a y padres) se les dará la siguiente instrucción: "los niños/as se recargarán en sus rodillas y sus brazos, sobre el suelo, para que los padres tomen sus piernas a manera de carretillas. En esa posición avanzarán hasta donde se les indique y regresarán de igual manera, hasta que pasen todos los integrantes del equipo.

Durante estas actividades, la maestra realizará comentarios positivos sobre la participación de padres e hijos y cerrará la sesión preguntándoles acerca de cómo se sintieron, qué fue lo que más les gustó, qué es lo más importante participar o ganar, por qué.

Característica a entrenar: Sentimientos

Objetivo: Los padres promoverán seguridad y confianza a sus hijos e hijas para expresar sus sentimientos.

Actividades: Los papás enseñarán a sus hijos a nombrar, expresar y reconocer los sentimientos, como por ejemplo, alegría, pena, rabia, miedo a través de conversaciones, situaciones, cuentos, programas de televisión. Haciendo distinción entre aquellos que puedan resultar confusos, como el susto o la pena. Se podrá auxiliar también con dibujos fotografías familiares, en las que se observen diferentes estados de ánimo (alegría, tristeza, temor, etc.) invitando al niño o niña a que imite los gestos y explique el estado de ánimo que expresan.



Característica a entrenar: Sentimientos

Objetivos: La maestra orientará a las niñas/os en el reconocimiento de diferentes estados de ánimo.

Actividades: "Lotería". La maestra elaborará tarjetones en los que dibujará cuatro caras que expresen diferentes estados de ánimo, cada tarjetón deberá ser diferente cuando menos en dos expresiones. Una vez que los niños tengan su tarjetón la maestra comenzará a "hechar las cartas", hasta que alguno de los niños haga lotería. Cuando la maestra dé lectura a las cartas, lo hará de la siguiente manera: si sale la carita de enojado, primero lo simulará con gestos y los niños dirán que estado de ánimo es, en caso de ser incorrecto se los hará saber y si es correcto les mostrará la expresión que deberán marcar en su tarjetón.

"Cartas a papá y mamá". La maestra invitará a niños y niñas a que expresen en una carta a sus padres todo lo que sienten por ello, esto podrá ser por medio de dibujos o recortes. Se les pedirá que expresen cómo les gusta que los traten, a qué les gusta jugar con ellos, sus miedos o bien sus sentimientos cuando ellos están lejos.

FASE 3. DESARROLLO

Al principio le será difícil relacionarse y compartir sus juguetes con otros niños y niñas, más adelante cuando ya sea capaz de comunicarse mejor y de compartir con generosidad, podrá interactuar con mayor número de pares. Tenga presente que durante su crecimiento, todos los niños y las niñas pasan por las mismas etapas de desarrollo, pero de acuerdo a su propio ritmo, no lo apresure. Recuerde que todos los seres humanos somos diferentes y tenemos nuestro propio sello de identidad.

Característica a entrenar: Escolar (habilidad en los trabajos)

Objetivo: La maestra ayudará a las niñas y niños a reconocer sus habilidades en tareas escolares.

Actividad: "Si lo puedo hacer". Durante la realización de una actividad en el salón como dibujar, colorear o rellenar con sopa un dibujo, la maestra ponga una mesa al frente de los niños, ella tendrá que hacer la misma actividad que los alumnos, dará las instrucciones de ésta. Posteriormente al comenzar la tarea irá diciendo frases parecidas a las siguientes:

- Que es lo que tengo que hacer
- Debo concentrarme en esto
- Me está quedando bien
- Creo que puedo hacerlo

La maestra tendrá que observar lo que cada niño o niña hacen y lo que dicen, si identifica a alguien murmurando por ejemplo "es que yo no puedo", "nunca me sale bien", etc. La profesora podrá sustituir estos comentarios por otros, es decir,

"si lo intento a lo mejor me queda bien" "quizá no soy muy bueno para esto pero si soy mejor jugando el trompo".

Característica a entrenar: Escolar (Interesado o no en el tema)

Objetivo: Los profesores contribuirán a que el niño o niña ponga más atención en lo que se hace dentro del salón de clases.

Actividad: "De que se trató". La maestra puede seleccionar un cuento breve, leerlo ante sus alumnos y alumnas, cuando éste finalice preguntará de que se trato el cuento, quienes eran los personajes principales, que les pasó, como se llamaban, les gustó o no la historia y por que, etc. En este caso la profesora aclarara los comentarios que hayan hecho los niños y niñas, guiándolos en si es correcto lo que dicen o no, además de recalcar la importancia de decir si algo nos gustó o no y por que.

Característica a entrenar: Escolar

Objetivo: Que los padres apoyen a su hijo o hija a identificar su habilidad en la ejecución de tareas escolares.

Actividad: "Mi lugar especial". Los papás tendrán que asignar un espacio únicamente para los trabajos del niño o niña, se sugiere una pared o sobre un mueble, para colocarlos cuando el/la pequeño(a) llegue de la escuela. Se le puede preguntar ¿crees que debe colocarse en el lugar especial? ¿por qué si o por qué no?; otras frases como "te quedó bien", "te puede salir mejor para la próxima", etc.

Característica a entrenar: Escolar y social (Escucha a la maestra o plática con otros).

Objetivo: Que los padres y maestros ayuden a los niños y niñas a identificar si su comportamiento en clase les favorece en su aprendizaje y sus relaciones sociales.

Actividad: "¿Cómo debo comportarme con otros?". La maestra o los padres elaborarán dibujos en cartulina o con recortes representando una situación en donde dos niños no ponen atención a las instrucciones de su profesora y los otros cinco si lo hacen. Después mostrará que pasa con aquellos que no atendieron y qué con los que si lo hicieron, por ejemplo, que aprenden los colores, que saben más cosas, que podrán leer más rápido sus cuentos favoritos, etc.; recalcando siempre lo favorable.

Característica a entrenar: Convivencia social

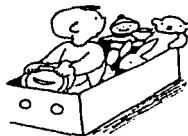
Objetivo: Se pretende que los profesores al propiciar momentos de convivencia entre los niños o niñas y sus pares o adultos, los favorezcan para que aprendan a ayudar a los demás.

Actividad: "Hagamos equipo". En los espacios exteriores, en lo posible con vegetación, los niños y niñas tiene la valiosa oportunidad de explorar seleccionando piedras, observando insectos, y probando nuevas habilidades. Se recomienda que una vez a la semana el grupo pueda salir al patio, formando equipos de cuatro niños, dos equipos busquen diferentes tipos de piedras observando en que son diferentes; otros equipos pueden observar insectos o flores. Al finalizar el equipo deberá platicar que fue lo que hicieron y la maestra tendrá que subrayar lo importante que es la ayuda de los compañeros.

Característica a entrenar: Convivencia social

Objetivo: La profesora colaborará para que los niños y niñas aprendan la importancia de cooperar con los demás para lograr lo que se proponen.

Actividad: "Juego de la vida diaria". Una o dos veces por semana pueden jugar en equipo, coordinado por la maestra. Juntos organicen un juego de la vida diaria como el supermercado en el cual pueden ir por parejas a comprar verduras, jugos, carnes para surtir la despensa. Todos deben ayudar por que si no se quedarán sin comida. Otros juegos son el autobús, la peluquería, la feria, etc.



Característica a entrenar: Convivencia social

Objetivo: La maestra ayudará a los niños y las niñas a reconocer la importancia de respetar y reconocer intereses y necesidades de él y otros.

Actividad: "El círculo mágico". La maestra ayuda al niño a comunicarse con otros miembros de su grupo y para aprender a comprenderse entre sí. Los niños hablan sobre sí mismos y los demás, durante veinte minutos o menos según la edad. El profesor sirve como mediador y estimulará a los alumnos para que compartan sus sentimientos, aprendan a escuchar y observar a los demás.

Característica a entrenar: Convivencia Social

Objetivo: Los padres enseñarán a sus hijos e hijas algunas reglas para la convivencia social.

Actividades: Padres e hijos jugarán "serpientes y escaleras", durante el juego los padres deberán modelar conductas como las reglas del juego, que de no respetarlas sería imposible hacerlo; como por ejemplo dar el turno a quien le corresponda, no hacer trampa, etc.

Durante las actividades familiares, como son la hora de los alimentos (desayuno, comida y cena), los adultos modelarán conductas socialmente aceptables, por ejemplo "pedir las cosas por favor", "gracias", "me ayudas, por favor", "con permiso", etc.

Los padres utilizarán historias con títeres para contar una situación que les permita discutir las consecuencias de las conductas socialmente no aceptables (interrumpir a alguien cuando habla, romper o maltratar algo que ha sido prestado o el pegarle a otro compañero en una fiesta o en clase) Ejemplo: Uno de los títeres está hablando de lo que hizo el fin de semana, los otros títeres escuchan lo que está diciendo y ponen atención. Al final todos se sienten a gusto por haber podido expresar lo que querían. Los títeres deberán modelar conductas como: mirar a la persona que esta hablando, no interrumpir, etc.

FASE 4. MANTENIMIENTO

En esta fase se pretende que padres, maestros y alumnos/as trabajen juntos en la elaboración de algunos juguetes de entretenimiento para los niños/as, motivando la creación con materiales de desecho, fácilmente transformables y de gran apoyo para el trabajo en equipo.

En estas actividades, las psicólogas observarán la interacción que se da entre los padres e hijos/as principalmente, ya que en ocasiones los padres por cuestiones de tiempo e impaciencia realizan las actividades sin el niño/a, con el fin de que "quede mejor y más rápido". Es importante hacerles ver a los adultos, en especial a los padres, que no se busca el mejor trabajo, ni el mejor tiempo sino la oportunidad que padres e hijos trabajen juntos.

Característica a entrenar: Independencia

Objetivo: Que cada uno/a de los/as participantes identifique maneras en las que sobreprotege a sus hijos y/o hijas y los efectos que esto puede tener en su desarrollo.

Actividad: "A qué edad crees que puedo". Sólo en esta sesión los padres trabajarán sin sus hijos, debido a lo siguiente: Con ayuda de la maestra las psicólogas entregarán a cada participante una hoja de papel y un lápiz. Se les pedirá que respondan por escrito cada una de las siguientes frases:

A qué edad crees que tu hijo/a puede:

1. Comer sola/o utilizando una cuchara...
2. Vestirse solo/a excepto amarrarse las agujetas...
3. Hablar por teléfono con un lenguaje claro...
4. Marcar un número familiar en el teléfono...
5. Saberse un teléfono de memoria...
6. Ir a la tienda de la esquina a comprar el pan...
7. Atravesar una calle poco transitada...
8. Hacerse una comida básica utilizando la estufa...
9. Primera aproximación al lavar su ropa...
10. Limpiar sus zapatos...
11. Jugar y entretenerse por sí mismo...

12. Amarrarse las agujetas...
13. Ahorrar y decidir cómo gastar su dinero...
14. Decidir responsablemente a que hora irse a dormir...
15. Cubrirse si hace frío sin que se lo digas...
16. Bañarse sola/o...

Una vez que todos hayan concluido las psicólogas junto con la maestra escribirán los resultados en el pizarrón, aunado a esto presentarán una tabla en la que se indiquen las edades en las que niños y niñas generalmente son capaces de llevar a cabo cada una de las actividades que se señalaron (Pick, 1995). La tabla es la siguiente:

- | | |
|-------------|--------------------|
| 1. 18 meses | 11. Desde que nace |
| 2. 3años | 12. 6 años |
| 3. 5años | 13. 7 años |
| 4. 5años | 14. 8 años |
| 5. 4 años | 15. 3 años |
| 6. 7 años | 16. 4 años |
| 7. 7-8 años | |
| 8. 10 años | |
| 9. 2 años | |
| 10. 5años | |

Finalmente, las psicólogas invitarán a los participantes a reflexionar sobre aquellos aspectos en los que sobreprotegen a sus hijos/as, indicando los efectos que dicha conducta puede tener en el desarrollo de los menores. También indicarán a los padres que las edades sugeridas son aproximadas y hacen referencia a que los niños pueden empezar a realizar esa actividad, no cómo lo haría una persona de más edad.

Se señalará la importancia de tenerle paciencia a los niños y niñas, dado que cuando aprenden cosas, al llevarlas a la práctica son más lentos que un adulto y de que no se pretende la perfección sino el darle oportunidades a los niños y niñas de realizar nuevas cosas aunque se equivoquen, se mojen, se ensucien, etc., ya que esta es la mejor forma de aprender y de hacerse autosuficiente y seguro/a de sí mismo/a.

Característica a entrenar: Aspecto físico y sentimientos

Objetivo: Padres e hijos identificarán las partes del cuerpo mencionando la función de cada una.

Padres e hijos reconocerán y expresarán diferentes estados de ánimo.

Actividad: Memorama. De una cartulina gruesa se recortarán 20 tarjetas rectangulares, de 20 por 15 cm, para pegarlas en el pizarrón. Las figuras podrán ser dibujadas y/o recortadas pero deberán haber sólo dos figuras iguales. Estas figuras deberán ser fácilmente reconocibles como por ejemplo, manos, pies, piernas, dedos, ojos, caras que expresen diferentes estados de ánimo, etc.

Las psicólogas junto con la maestra, pegarán en el pizarrón las tarjetas de manera que la figura no se vea. Se dividirá a las parejas de padres e hijas/os en cuatro equipos y ellos decidirán el orden de participación. Las instrucciones serán las siguientes: "el equipo en turno escogerá una de las tarjetas del pizarrón, una de las psicólogas o la maestra la pondrán boca arriba. Solo podrán elegir otra tarjeta para encontrar su par; si es una parte del cuerpo (un pie), mencionarán una de sus funciones (sirve para caminar) y si encuentran su par expresarán otra función (sirve para que pueda correr); en caso de que sea un estado de ánimo (enojo) simularan con expresiones ese estado, si encuentran su par hablarán cómo si estuvieran enojados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La maestra y las psicólogas procurarán que no se repitan las funciones que mencionen los equipos y darán opciones de cómo representar los estados de ánimo, siempre y cuando los equipos lo pidan. Es importante que tanto hijos/as como padres tengan una participación activa, en este sentido las psicólogas y la maestra observarán que todos los padres e hijas/os jueguen y expresen sus ideas y opiniones.

Al finalizar, las psicólogas indagarán cómo se sintieron, qué fue lo que más les gusto, de que otra manera lo podrían jugar, por qué creen que hicieron esta actividad. Se enfatizará la importancia tanto del conocimiento del cuerpo como de la expresión de los sentimientos así como también la convivencia entre padres e hijos e hijas.

Característica a entrenar: Convivencia social

Objetivo: Padres y maestros enfatizarán la importancia de respetar y compartir las pertenencias de los demás, para poder tener buenas relaciones.

Actividad: Se utilizarán títeres mediante los cuales se simularán situaciones, en las que los niños se han visto involucrados. Las psicólogas junto con la maestra elaborarán un pequeño escenario en el que los padres representarán una pequeña escena con títeres.

Se recomiendan las siguientes representaciones:

- Dos títeres están jugando con sus yo-yos, uno de ellos empuja a su compañero, éste se cae y se lástima. El títere que empujó al otro, observa lo que pasó y dice en voz alta: "creo que no era necesario que empujara a mi amigo, espero este bien, no lo volveré a empujar, para que quiera seguir jugando conmigo".

- Uno de dos títeres tiene dos colores rojos y se da cuenta que uno de sus compañeros necesita uno de estos colores para terminar su trabajo, se acerca a él y le dice: "creo que necesitas este color, te lo presto y luego me lo devuelves", el otro títere le responde "sí, gracias". Cuando termina de colorear, se acerca al títere que le prestó el color y le dice: "gracias por prestármelo, cuando necesites algo, te ayudaré".
- Dos títeres van llegando a la escuela, uno de ellos Mario, saluda al otro diciéndole: "hola como estás Laura" y ésta contesta: "qué te importa", Mario se queda serio y piensa "creo que ya no quiere que le hable". Después de un rato Laura piensa "por que no me hablará Mario, creo que me porte grosera con él hace rato" se dirige hacia donde se encuentra Mario y le comenta: "Mario, te debo una disculpa, hace rato me saludaste, pero estaba de malas, ¿jugamos?"

Característica a entrenar: Convivencia Social

Objetivo: Padres y profesores identificarán con sus hijos /as conductas que les permitan entablar relaciones positivas.

Actividad: "Adivina que". En varios papelitos se escribirán diferentes situaciones, que tendrán que representar los padres, ante las cuáles los niños y las niñas distinguirán aquellas conductas que les ayudan a mantener buenas relaciones. Algunas de las opciones son:

- Jugar sin pelear.
- Compartir las cosas, si no las están ocupando.
- Cuidar lo que es prestado.
- Evitar decir groserías.
- Llamar a las personas por su nombre.
- Ayudar cuando nos lo piden.
- No gritar, si es necesario.

- Decir lo que nos gusta y lo que no.
- Respetar las reglas de los juegos, del salón, etc.

Los papeles se introducen en un recipiente para que los padres saquen uno de ellos y lo representen ante el grupo; los niños adivinarán de que conducta se trata con ayuda de las psicólogas y la maestra. Para finalizar se enfatizará la importancia de tener buenas relaciones con los demás.

9. CONCLUSIONES

En la vida del ser humano existen aspectos que desde su infancia influyen en su comportamiento tanto presente como futuro. Uno de ellos es el Autoconcepto, este no solo repercute en la persona sino también en las relaciones que establece socialmente, ya sea con sus familiares y/o en el ambiente escolar.

El como la persona suele verse a sí misma, va tomando forma desde edades tempranas y puede adquirir un matiz favorable o no. El papel fundamental de los comentarios que los padres y las madres hagan a sus hijos o hijas, incluso hacia ellos mismos, el enfatizar los logros y no solo los errores, hacerlo en un tono afectivo podrían facilitar en el pequeño un sentimiento de seguridad para resolver problemas posteriores; en la relación padres e hijos/as la confianza se puede demostrar proporcionándoles nuevas experiencias, ante las cuales los padres los observen, dándose tiempo para conocerlos mejor e identificar en que momento es necesaria su ayuda. La aceptación del pequeño y la de los demás a sus cualidades, limitaciones e intereses colaborarán en mayor medida a un autoconcepto positivo.

Considerando que el autoconcepto se adquiere por medio del aprendizaje, la persona con un autoconcepto negativo, puede favorecerlo con un programa que promueva actitudes positivas para fortalecer el autoconcepto positivo. De ello el interés por aportar un programa para mejorar en la práctica este constructo, el cual pretende ofrecer una orientación preventiva a maestras y padres de familia, brindándoles actividades aplicables a situaciones cotidianas que les ayuden a conocer mejor a sus hijos e hijas y/o alumnos y alumnas.

Sin embargo, dada la diversidad de tipos de familia (aspectos culturales y sociales) es casi imposible dar recomendaciones específicas a cada problema de cada niño o niña. Ante esto lo más conveniente sería realizar, simultáneamente a la aplicación del programa, un trabajo terapéutico con los niños y niñas que

obtuvieron percentiles muy bajos en su evaluación ya que el presente programa, no está elaborado para brindar ayuda terapéutica, pero sí puede llegar a ser un medio a través del cual los padres acepten una problemática familiar y reflexionen sobre la necesidad de acudir a terapia para dar solución a dicha situación.

Es importante mencionar que el papel que tomará el instructor o la persona que aplique el programa deberá ser neutral y objetivo, procurando mantener la participación de todos los integrantes, principalmente de aquellos detectados con un autoconcepto negativo y modulando la participación de los niños con autoconcepto positivo.

De la revisión realizada por Villa y Auzmendi (1998) sobre las diferentes escalas de medición del autoconcepto, observamos los siguientes puntos en común: primero, el hecho de medir el autoconcepto como un constructo general que se compone de otros elementos. En segundo lugar, los indicadores del autoconcepto en la mayoría de las escalas son evaluados por los profesores de los niños o por personas cercanas a ellos y no por el propio niño; y finalmente dichas escalas están elaboradas por preguntas bipolares y la presentación de cada situación en tarjetas diferentes no favoreciendo la deseabilidad social tan común en esta edad. Además de que las edades de las poblaciones evaluadas se encuentran entre el primer años de vida y los doce.

Tomando en cuenta estas observaciones se decidió adoptar el instrumento elaborado por Villa y Auzmendi debido a que se comparte la idea de que debe ser la propia persona quien manifieste cómo se percibe. Esto no implica que las personas que rodean al niño no puedan ser incluidas en la evaluación contrario a ello, se sugiere que para posteriores evaluaciones se consideren las opiniones de maestros o padres de familia ya sea de manera estructurada (entrevistas, pruebas, etc.) o no estructurada (juntas de padres de familia, semi-entrevistas, etc.).

El autoconcepto negativo puede ser mejorado con la ayuda de las personas que son significativas para el niño. Con relación a esto ¿qué sucede si éstas personas no tienen un autoconcepto favorable sobre ellas mismas? ¿Cómo puede modelar o enseñar conductas o pensamientos positivos al niño?. Ante estas situaciones, se sugieren en primera instancia, pláticas en las cuáles se haga énfasis en el papel que tienen tanto su conducta como su forma de pensar en el crecimiento de los pequeños.

Aunque regularmente la oportunidad de que los padres convivan y fomenten actividades que favorezcan el autoconcepto del niño se vea obstaculizada, ya sea por falsas ideas ("esta muy pequeño y no sabe cómo") o por la prisa de hacer las cosas lo cual limita la oportunidad de aprender, es necesario hacerles ver este tipo de situaciones y darles alternativas como las que se presentan en la propuesta, como retomar programas de televisión para escuchar las opiniones de sus hijos o permitir que ellos realicen actividades como por ejemplo, vestirse.

Dada la importancia de las actitudes educativas de los padres en la formación y desarrollo de los niños y niñas, es necesario considerar el trabajo con padres con el fin de fomentar conductas apropiadas con sus hijos e hijas. No obstante, queda abierta la posibilidad de cuestionarse sobre los efectos que tendría un programa sobre el autoconcepto de padres y maestros, ya sea al mismo tiempo de intervención con los niños o antes de incluirlos en un programa como apoyo. En este sentido su colaboración tendría un mayor valor, puesto que podrían modelar aspectos positivos que los pequeños puedan imitar.

En relación con lo anterior, es evidente que al incluir éstas áreas en el programa se pretenda que el niño mejore tanto en el área social como en cuanto al conocimiento que tenga de sí mismo viéndose afectadas las áreas de cambios físicos y confianza en sí mismo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Finalmente, sería interesante investigar ¿qué sucedería en una comunidad de escasos recursos o en ambiente rural? ¿Tendrá el mismo significado el autoconcepto? En este caso ¿cuáles serán los comportamientos que definan un autoconcepto positivo y negativo? ¿se intervendría de igual forma?

10. REFERENCIAS

1. Arrancibia, C. V., Herrera, P. P., Stasser, S, K. (1999) Psicología de la educación. Chile: Alfa Omega.
2. Bricklin, B; Bricklin, P. (1981) Causas del bajo rendimiento escolar. México: Pax-México.
3. Bricker, D. (1991) Educación Temprana de Niños en Riesgo y Disminuidos. México: Trillas.
4. Craig, G. (1988) Desarrollo Psicológico. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
5. Craven, R., Marsh, H., Debus, R. (1991) **Effects of internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept**. Journal of Educational Psychology, 83 (1) 17-27.
6. Del Barrio, V., Frías, D., Mestre, V. (1994) **Autoestima y depresión en niños**. Revista de Psicología General y Aplicada. 47 (4), 471-476.
7. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1991) México: Diagonal Santillana. Tomo 1.
8. Escamilla, R.J. (1996) **Influencias que invaden en el autoconcepto, la autoestima y la identidad sexual en el desarrollo de la niñez temprana**. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Iztacala. Edo. Méx., México.
9. Fernández, M., Kado A. (1995) **Medición del autoconcepto en un grupo de niños quemados en fase de rehabilitación cuyas edades oscilan entre los**

- 8 y los 12 años. Tesis de Licenciatura. Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe. México., D.F.
10. García (1990) Padres+hijos=. México: Limusa.
 11. García, F., Doménech, F. (1994) Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Disponible en: <http://reme.uji.es/remesp.html/>.
 12. García, A. (1996) **Estudio comparativo del autoconcepto y depresión en un grupo de adolescentes con embarazo producto de violación.** Tesis de Licenciatura. Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe. México., D.F.
 13. Genovard, R., Gotzens, C., Montané, J. (1982) Problemas emocionales en el niño. Barcelona: Herder
 14. González, J., Núñez, J. (1998) Dificultades de aprendizaje escolar. Madrid: Psicología Pirámide.
 15. Hargreaves, D. (1978, 1986) Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
 16. Hay, I., Ashman, A., Kraayenoord, C., Stewart, A.(1999) **Identification of Self-Verification in the Formation of Children's Academic Self-Concept.** Journal of Educational Psychology. 91 (2) 225-229.
 17. Hildebrand, V. (1989) Educación Infantil. México: Ciencia y Técnica S. A.
 18. Hoffman, L., París, S., Hall, E. (1996) Psicología del desarrollo hoy. Ed. Mc Graw Hill, Vol. 1.

19. Lasky, D. (1996) **Estudio comparativo sobre el autoconcepto de niños obesos y no obesos de 9 a 12 años de edad.** Tesis de Licenciatura. Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe. México DF.
20. L'Ecuyer, R. (1985) El concepto de sí mismo. España: Oikos Tau.
21. Marsh, H., Craven, R., Debus, R. (1991) **Self-Concepts of Young Children 5 to 8 years of Age: Measurement and Multidimensional Structure.** Journal of Educational Psychology. 83 (3), 377-392.
22. Marsh, H. (1994) **Using the National Longitudinal Study of 1998 to Evaluate Theoretical Models of Self-Concept: The Self-Description Questionnaire.** Journal of Educational Psychology. 86 (3), 439-456.
23. Marsh, H., Craven, R., Debus, R. (1998) **Structure, Stability, and Development of young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multicassion Study.** Child Development. 69 (4), 1030-1053.
24. Measelle, J., Ablow, J., Cowan, P., Cowan, C (1998) **Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview.** Child Development. 69 (6), 1556-1576.
25. Mestre, V., Frías, D. (1996) **La mejora del Autoestima en el aula. Aplicación de un Programa para niños en edad preescolar (11-14 años).** Revista de Psicología General y Aplicada. 1996, 49 (2), 279-290.
26. Mussen, H. P., Conger, J. J., Kagan, J. (1991) Desarrollo de la Personalidad en el niño. México: Trillas.
27. Newman, M. B., Newman, R. P. (1989) Desarrollo del Niño. México: Limusa.

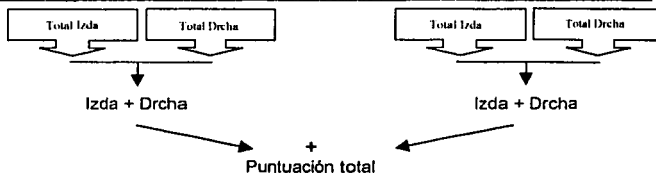
28. Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990) Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza Psicológica.
29. Pardo, A., Barlet, X. (1990) Reflexiones sobre el trabajo con padres. Revista de Logopedia, Fonología y Audiología. X (1), 37-40.
30. Papalia, D., Wendkos, S. (1997) Desarrollo humano. Con aportaciones para Iberoamérica. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
31. Parini, G., Pérez, N., Benavides, S. (2001, septiembre). Bandura. (19 párrafos) Disponible en: Google.com <http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/grupos/bandura/index.html>.
32. Pick, S. (1995) Aprendiendo a ser papá y mamá. De niños y niñas desde el nacimiento hasta los 12 años. México: Ed. Planeta.
33. Silva, M.T. (1998) Estrategias de enseñanza para atender a niños con dificultades en el aprendizaje. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
34. Silver, B. L. (1992) El niño incomprendido. Guía para padres de niños con problemas de aprendizaje. México: Fondo de Cultura Económica.
35. Solis, Josefina. (1995) Autoestima, autoconcepto y salud mental. Disponible en: <http://reme.uji.es/remesp.htm>.
36. Trianes, M. V., Muñoz, A., Jiménez, M. (1997) Competencia Social: su Educación y Tratamiento. Madrid: Pirámide.
37. Vallés, A. (1998) Cómo desarrollar la autoestima de los hijos. Madrid: Eos.

38. Vega, J. (1992) Psicología Evolutiva y Educación infantil.
39. Velázquez, E. (1996) Las relaciones de Apego madre e hijo. Implicaciones para la estimulación temprana con niños normales y de alto riesgo. Revista Mexicana de Psicología, 13 (2). 159-174.
40. Villa, S. A., Auzmendi, E. E. (1999) Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil. Bilbao: Ed. Mensajero.

ANEXO 1.

HOJA DE RESPUESTAS DE LA FORMA COLECTIVA DEL PAI

PREGUNTA	IZDA	DRCHA	PREGUNTA	IZDA	DRCHA
1.	1	2	18.	1	2
2.	1	2	19.	2	1
3.	2	1	20.	1	2
4.	2	1	21.	2	1
5.	2	1	22.	2	1
6.	2	1	23.	2	1
7.	1	2	24.	1	2
8.	2	1	25.	1	2
9.	2	1	26.	2	1
10.	1	2	27.	1	2
11.	1	2	28.	1	2
12.	2	1	29.	1	2
13.	2	1	30.	1	2
14.	1	2	31.	1	2
15.	1	2	32.	2	1
16.	2	1	33.	2	1
17.	2	1	34.	1	2



Puntuación mínima: 34 Puntuación máxima: 68