

318523
reje.



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
ESCUELA DE PEDAGOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
1982-1986

"AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA DE LAS
EDUCADORAS DE EDUCACION PREESCOLAR"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :
PATRICIA ELIZABETH PALOMARES CALDERON

A S E S O R D E T E S I S :
MAESTRA BEATRIZ VAZQUEZ ROMERO

México, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1994



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 está 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.

BIBLIOTECA
NACIONAL
DE LA
REPUBLICA ARGENTINA

Nada hay tan hermoso y legítimo como jugar bien y debidamente al hombre; ni hay ciencia alguna tan ardua como la de saber vivir bien y naturalmente esta vida nuestra. Y de nuestras enfermedades, la más salvaje y bárbara es la de menospreciar nuestro ser...Por mi parte, amo la vida y la cultivo".

"Lo más grandioso en el mundo para el hombre...es saber cómo ser él mismo".

Montaigne.

Querido Señor Dios:

Muchas gracias por permitirme terminar este trabajo que me muestra tu gran amor

A mis padres y hermanos:

con muchísimo amor y cariño

Dr. Miguel Krassoievitch:

¡muchísimas gracias!, te dedico esta tesis con muchísimo cariño

Bethy:

me gusto muchísimo realizar ésta tesis contigo, eres una persona increíble, aprendí cada día de tí a ser mejor de lo que ya soy

Maris, Marce y Maricarmen:

¿Qué puedo decirles? muchas gracias por su apoyo, comprensión y ayuda "Las quiero mucho".

Muchas gracias a Magda, Luciana, Jazmín, Víctor, Paco, Julio, Alma, Hilda, Jaime, Blanca y a los que con sus comentarios y afecto, me ayudaron a realizar esta tesis

Indice

	Introducción.....	1
1.	Autoconcepto y autoestima.....	2
1.1	Actitudes.....	2
1.2	Autoconcepto y Autoestima.....	3
1.2.1	Características de la autoestima.....	10
2.	Autoconcepto y autoestima en la educación.....	13
2.1	Proceso educativo.....	13
2.2	Ambiente escolar.....	15
2.3	Expectativas de los profesores.....	18
2.4	Características de los profesores.....	19
2.4.1	Tipos de maestros.....	21
2.5	Situación escolar en México.....	22
3.	Roles.....	26
3.1.	Roles sexuales.....	27
3.1.1.	La mujer en el trabajo.....	30
3.1.2.	Rasgos de personalidad.....	32
4.	Características de las Educadoras.....	36
4.1	Actitudes de las educadoras para favorecer el autoconcepto y la autoestima en Educación Preescolar.....	40
5.	Metodología.....	42
5.1	Planteamiento del problema.....	42
5.2	Objetivos.....	42
5.2.1	Generales.....	42
5.2.2	Particulares.....	42
5.3	Hipótesis.....	42
5.3.1	Definición de conceptos.....	43
5.4	Diseño de la investigación.....	44
5.4.1	Sujetos.....	44
5.5	Muestreo.....	44
5.5.1	Procedimiento de selección.....	44
5.6	Instrumento.....	44
5.7	Análisis estadístico.....	46
6.	Resultados.....	47
7.	Discusión.....	52
7.1	Conclusiones.....	60
7.2	Limitaciones.....	61
7.3	Sugerencias.....	62
	Bibliografía.....	64
	Apéndice	

Indice de Cuadros

Cuadro 1. Confiabilidad de las dimensiones de las escalas de autoconcepto y de autoestima.....	48
Cuadro 2. Medias obtenidas de las escalas de autoconcepto y autoestima.....	49
Cuadro 3. Correlaciones de las escalas de autoestima y autoconcepto.....	50

Anexos

Anexo 1 Autoestima positiva

Anexo 2 Autoestima negativa

Anexo 3 Grado de estudios de educadoras de Jardín de Niños

Anexo 4 Correlaciones de las afirmaciones de la autoestima positiva con las dimensiones de la escala de autoconcepto de las educadoras de Jardín de Niños Públicos y Privados.

Anexo 5 Correlaciones de las afirmaciones de la autoestima negativa con las dimensiones de la escala de autoconcepto de las educadoras de Jardín de Niños Públicos y Privados.

Anexo 6 Autoestima positiva opción "acuerdo" y grupos de escolaridad.

Anexo 7 Autoestima positiva opción "indiferente" y grupos de escolaridad.

Anexo 8 Autoestima positiva opción "desacuerdo" y grupos de escolaridad.

Anexo 9 Autoestima negativa opción "acuerdo" y grupos de escolaridad.

Anexo 10 Autoestima negativa opción "desacuerdo" y grupos de escolaridad.

Introducción

En la formación de la persona, la escuela es, después de la familia, la segunda institución más importante para transmitir la educación.

A través de la educación se conforma la personalidad del individuo, por lo que el papel de las educadoras en la Educación Preescolar es fundamental en el desarrollo del niño.

Debido a que el niño, en la Educación Preescolar, tiende a asimilar e imitar las actitudes de personas importantes que conviven con él, surgió la inquietud de investigar el autoconcepto y autoestima de las educadoras, por ser ellas quienes se encuentran más cerca del niño en esta etapa.

Las educadoras que cuenten con un autoconcepto y autoestima elevados, realizarán su trabajo con mayor eficiencia, y podría ser factible ayudar al niño a desarrollar un autoconcepto y autoestima elevados que le permitan alcanzar mayor confianza, seguridad y autonomía en su desarrollo.

Se parte de la necesidad de que la educación debe realizarse en un clima personalizado, donde se consideren los aspectos intelectuales y afectivos de la persona en desarrollo, ya que esto favorecerá el crecimiento y realización del individuo.

Por otra parte, a lo largo de la historia se ha presentado una transformación en los roles que desempeña la mujer. En los roles tradicionales se manifestaban aspectos negativos de la feminidad (dependencia, inseguridad, timidez), así como la falta de participación de la mujer en el trabajo que afectaban el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Al trabajar se presenta otra dificultad, ya que al desempeñar diversos papeles (madre, esposa, trabajo) surge en ocasiones un conflicto de roles que repercuten negativamente en su autoconcepto y autoestima.

Este estudio se enfoca a las actitudes de autoconcepto y autoestima de las educadoras que laboran a nivel preescolar y se menciona la influencia e importancia que tiene su reflejo en los niños para permitir de manera favorable su desarrollo integral.

Es de desear que se realicen más investigaciones al respecto y se pueda poner en práctica una acción concreta en la educación preescolar en torno al autoconcepto y autoestima de las educadoras.

1. Autoconcepto y autoestima

1.1 Actitudes.

El autoconcepto y la autoestima son actitudes que pueden desarrollarse a través de su conocimiento y del reflejo de las personas que rodean al individuo, y que son significativas para él. A continuación veremos cómo se define el concepto de actitud.

Allport (1935 citado en Dawes, 1975) considera que las actitudes son "...procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social...[así como] un grado de afecto a favor o en contra de un objeto o un valor" (pág. 29).

Dawes (1975) considera que la definición de actitudes de Katz (1960) es la más aceptada "...La actitud es la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo... Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos." (pág. 29).

En general los psicólogos sociales consideran que las actitudes se determinan por un componente valorativo en el afecto y una definición conceptual en la persona que origina una disposición ante un objeto o fenómeno social dando lugar a su aceptación o rechazo.

Por lo expuesto, podemos afirmar que las actitudes son tipos aprendidos de conducta que predisponen al individuo a actuar de manera específica ante las personas, objetos o ideas.

Stagner (1974) piensa que las actitudes pueden ser de tres tipos:

1. Afectivas: aspectos emotivos, irracionales que influyen en la aceptación o rechazo del objeto-actitud.
2. Cognoscitivas: formados por aspectos intelectuales de opiniones que se refieren al objeto-actitud.
3. De acción: predisponen al individuo a una conducta abierta y específica.

Cada persona desarrolla estos aspectos en diferentes niveles de intensidad e independencia entre unos y otros. Las actitudes se definen y especifican a partir del objeto o

idea con que se vinculan, también incluyen un objeto, una dirección y una intensidad.

Las actitudes que son compatibles con el concepto actual del yo, se asimilan y sirven para moldear la conducta futura, pero también influyen de manera significativa los aspectos sociales de una civilización determinada, en donde los valores, afectos, aspectos cognoscitivos y culturales ejercen su influencia en la experiencia y en la respuesta del individuo a los objetos y situaciones con los que se relacione.

La formación de actitudes puede ser por una cuestión de imitación en donde el niño acepta las opiniones de sus padres y maestros así como de personas importantes para él; pueden también adquirirse a través del aprendizaje significativo y de la percepción afectiva del sí mismo en la persona. También la cultura y la sociedad determinan las actitudes específicas del individuo.

En la educación la influencia que sostiene la institución en el marco social se da a partir del desarrollo de actitudes que persigan los valores y normas sociales para una mayor y mejor adaptación del individuo como persona integral en su relación con los demás, consigo mismo y en su participación en el medio social.

Como se observará más adelante es necesario desarrollar estas actitudes en los estudiantes para un desarrollo más positivo en sus vidas.

1.2 Autoconcepto y autoestima.

En este tema se explicará lo que es el autoconcepto y la autoestima. El autoconcepto es la parte primordial para tener una elevada autoestima: Rogers (1951, citado en Peretz Elkins 1979) define al autoconcepto como "... la organización de las percepciones del sí mismo verdadero lo que es significativo para la personalidad y el comportamiento" (pág. 210).

Peretz Elkins (1979) expresa que el autoconcepto "es una organización de ideas que determinan tu personalidad y comportamiento" (pág. 78), nos dice que es el factor más importante que repercute en el desenvolvimiento. Lo que hacen las personas en cada momento de sus vidas es el resultado de cómo se ven a sí mismas ante las situaciones en las que están.

Branden (1988) a su vez expresa que es "El concepto que cada uno de nosotros tiene de sí mismo es el sujeto y la entidad que consciente y subconscientemente pensamos que

somos: nuestros rasgos físicos y psicológicos, nuestras cualidades y nuestros defectos" (pág. 16).

Este último autor expresa que de acuerdo a la visión que se tenga de uno mismo influirá en las elecciones y decisiones significativas de la persona moldeándose el tipo de vida que ella crea que es.

El autoconcepto en este estudio se define como las percepciones que uno tiene de sí mismo: actitudes, sentimientos y conocimientos referentes a las propias capacidades, habilidades y aceptabilidad social (La Rosa 1986).

El autoconcepto se va formando desde la más tierna infancia a través de las percepciones que tienen del niño sus padres, maestros, etc., estas percepciones quedan como grabaciones dentro del sujeto.

Estas grabaciones pueden ser positivas o negativas y dependiendo de ello se vera reflejado en la autoestima de la persona como veremos más adelante.

El autoconcepto es aprendido por las ideas y percepciones que tengo de mí mismo, y se puede reaprender en la vida futura, es muy importante el autoconcepto ya que dependiendo de él será nuestra autoestima.

Para Fromm (1953), en el autoconcepto reside la fe racional en la confianza del propio poder para pensar, observar y discernir, en la experiencia de uno, en la convicción basada en la observación del propio poder productivo; al tener fe en nosotros podemos tener fe en otra persona.

Este autor menciona que el autoconcepto es una entidad independiente que la persona forma de sí, es fundamental para autovalorarse y permitir su desarrollo.

Al ser consciente de la existencia del sí mismo como núcleo de la personalidad que permanece en nuestra vida, nos da la convicción de nuestra propia identidad aunque lleguen a existir circunstancias diversas y aunque haya cambios en nuestras opiniones y sentimientos.

Fromm (1953), considera que la naturaleza humana se realiza plenamente en la relación y solidaridad que establezca con sus semejantes. Para poder establecer esta relación es necesario el 'amor a sí mismo', refiriéndose a la autoestima. El amor al prójimo es algo innato que surge de la persona. El amor es el poder del hombre donde se vincula a sí mismo como entidad única con el mundo: el amor es indivisible en la conexión que hay entre objetos y el propio ser.

Por otra parte Erich Fromm (1984), afirma que el amor a sí mismo implica respeto por la propia integridad y unicidad. Es un esfuerzo arraigado en la propia capacidad de amar y abarca el cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento.

Piensa Fromm que aún cuando el hombre comparte las cualidades de su especie, es un individuo, diferente a todos los demás. A través de su individualidad la autoestima puede afirmar sus potencialidades humanas (a través de la razón sabrá lo que son, cómo usarlas y para qué usarlas).

Expone que entre el nacimiento y la muerte hay una continuidad, que es la vida; en esta continuidad es indispensable que la persona desarrolle un autoconcepto y autoestima elevados para hacer surgir sus potencialidades propias, intelectuales y emocionales.

Al tener un autoconcepto y autoestima elevados la persona, de acuerdo con Fromm, solidificará su identidad y se experimentará a sí misma como alguien que es uno con sus poderes, y que se percibe en su productividad (actitud que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos de la experiencia humana e incluye respuestas mentales, emocionales y sensoriales hacia los otros, hacia uno mismo y hacia las cosas); en lo que realiza buscará mejorar su producción específica para poder vivir.

El amor permite y decide de manera importante que la persona y las otras personas crezcan y se desarrollen. El amor en el autoconcepto y la autoestima da lugar para que se conserve la integridad de uno, así como la de las personas que lo rodean de manera productiva.

El amor surge de la fuerza del hombre para dar. El amor a otra persona es virtud si surge de esa fuerza interna, pero es un vicio si expresa la incapacidad básica para ser uno mismo.

Fromm (1953) menciona que a millones de niños de generación tras generación se les dice "no seas egoísta" e implica "no te ames a tí mismo", "no seas tú mismo" sometete a un poder que esta fuera de tí o a su interiorización: "el deber".

Esta frase es un instrumento que suprime la espontaneidad y el libre desarrollo de la personalidad, pidiendo a la persona cualquier sacrificio (al negar su propio valor como individuo y ente único para poder desarrollarse plenamente en su productividad consciente), así mismo origina la sumisión, para realizar su "productividad" por deber y no como una expresión que surja de él mismo lo cual en cierta forma le impide alcanzar su felicidad y su desarrollo como ser humano.

Por otra parte si la persona sólo ama a otros y no a sí mismo no puede amar a nadie, ya que cae en el darse a los demás y rechaza lo que puede realizar en él, dando como resultado un odio reflejado hacia los demás en la sobreprotección, para impedir en otros, la posibilidad de realizarse y crecer.

Este autor encuentra diferencias, al comparar el amor a sí mismo con el egoísmo. El egoísmo no siente placer en dar, sólo en tomar. El mundo exterior se considera a partir de lo que se obtiene de él, no tiene interés en las necesidades ajenas de respeto ni por la dignidad e integridad de los demás, no se ve la persona más que a sí misma, juzga a los otros según sus utilidades, es incapaz de amar porque no se ama demasiado, sino muy poco. La falta de cariño y cuidado a sí mismo se muestra en su falta de productividad que lo deja vacío y frustrado. Estas personas se sienten infelices y se preocupan por quitarle a la vida satisfacciones que ellos se impiden obtener.

El amor a mi propia persona es un objeto de mi amor como lo es otra persona. La afirmación de vida, felicidad, crecimiento y libertad propios se arraigan en la capacidad de amar. El individuo capaz de amar productivamente se ama a sí mismo para así amar a los demás. Se puede decir que a partir de un autoconcepto y autoestima elevados se permitirá que la persona se oriente hacia el progreso, la felicidad y la satisfacción personal. Es fundamental tener conciencia del amor a uno mismo para establecer relaciones positivas con las personas que nos rodean y con la sociedad.

Así pues el interés verdadero del hombre debe ser, desarrollar sus potencialidades como ser humano; de la misma manera como se conoce, debe conocer a otras personas, así como sus verdaderas necesidades para amarlas. Para comprender cuales son nuestros intereses y la manera de satisfacerlos, es imprescindible conocerse a sí mismo, de esta manera se podrá corresponder a los demás.

La autoestima es un juicio de la dignidad de uno mismo que se expresa en actitudes del individuo hacia sí mismo, es el medio en el que se desarrolla la persona le permite sentirse capaz, significativa y digna; es una parte fundamental del hombre para alcanzar su plenitud y autorrealización en su salud física, mental, productiva y creativa.

El autoconcepto y la autoestima se forman desde la infancia a través de ese sentimiento de valor propio.

La enseñanza en general para desarrollar una alto nivel de autoestima en los niños de acuerdo con Coopersmith (1967, en La Rosa 1986) requiere tres condiciones:

1. Niños aceptados por sus padres.
2. Padres que propongan límites definidos claramente para los hijos.
3. Respeto de los padres por la iniciativa individual de los niños en los límites y espacio propuestos.

El autoconcepto y la autoestima son actitudes que pueden ser aprendidas por lo que se pueden cambiar y volver más positivas.

En este estudio para la definición de la autoestima se parte de lo expuesto por Fromm sobre el amor a sí mismo; también está de acuerdo la definición al expresar que el autoconcepto es una parte de la autoestima Domínguez y otros (1988) y se añade la definición de Lucy Reidl (1980) quien afirma que la autoestima es "...adquirida a través de las relaciones interpersonales...que reflejan de alguna manera la actitud que los demás tienen ante el sujeto...de lo cual el sujeto abstrae un concepto de sí mismo...ante el cual el sujeto mismo presenta una actitud valorativa..." (pág. 278).

Coopersmith (1967, citado en Reidl 1981) encontró que la autoestima tiene un componente actitudinal que es favorable o desfavorable hacia el sí mismo del sujeto.

El autor anterior al analizar la relación entre la autoestima de las madres y sus hijos, encontró que las madres de hijos con alta autoestima, eran emocionalmente más estables y confiaban más en sus actitudes y acciones sobre la maternidad y el cuidado de sus hijos. Las madres con autoestima baja eran menos estables, menos seguras y no confiaban en ellas mismas.

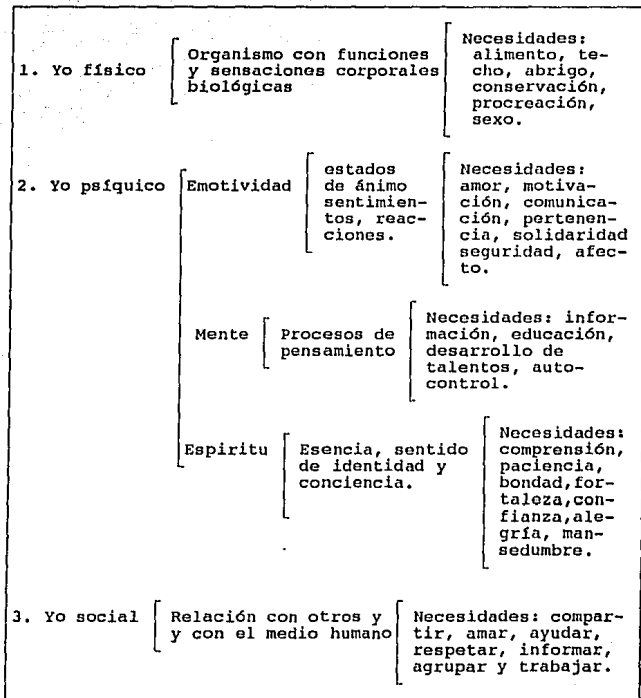
Debemos considerar que las potencialidades para amar, ser feliz y hacer uso de la razón así como otras más específicas en el niño pueden fallar por lo que es necesario que las educadoras creen condiciones apropiadas para favorecer su autoconcepto y su autoestima que les pueden dar en la enseñanza.

Harter (1983, citado en Vértiz Gargollo 1991) expresa "Alrededor de la década de los 70's aumentó el interés del sistema de sí mismo, término aplicado a una serie de creencias que todas las personas desarrollan sobre ellas y sobre su entorno, de ahí que los investigadores del desarrollo se han interesado en el papel mediador de atributos tales como la autoestima, la eficacia del sí mismo y locus de control" (pág. 8).

A continuación veremos un esquema que define a grandes

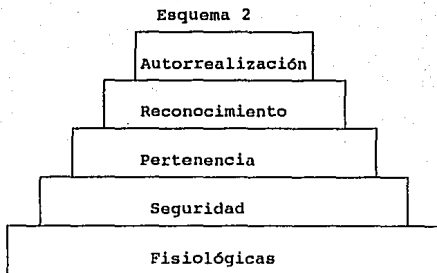
rasgos los factores que influyen en el autoconcepto y autoestima de la persona.

Esquema 1



Fuente: Domínguez y otros (1988, pág. 14).

Es posible integrar el esquema 1 con el de la pirámide de Maslow en el esquema 2.



Fuente: Domínguez y otros (1988, pág. 17)

Maslow (1979) considera la importancia de satisfacer las necesidades de la persona, parte de la base de la pirámide para ir subiendo al siguiente escalón. La necesidad se entiende como la carencia de algo que se debe cubrir. Clasifica Maslow las necesidades en 2 tipos:

1. Necesidades básicas o deficitarias que buscan el crecimiento personal, y son:

Fisiológicas. Hambre sed, abrigo, sueño, conservación, sexo.

Seguridad. Libertad, justicia, trabajo, derechos, integridad personal.

Pertenencia. Aceptación, solidaridad, afecto, intimidad, sexualidad.

Reconocimiento. Amarme, sentirme amado, valoración, prestigio, status.

2. Necesidades de crecimiento que buscan darse a los demás.

Autorrealización. Productividad, creatividad, integridad, esfuerzo, perfección, bondad.

Por su parte Erikson (1965, citado en Domínguez y otros 1988) establece ocho etapas que favorecen un autoconcepto y autoestima altos; las edades no son rígidas, pueden variar, cada una se presenta como una crisis psicosocial que debe resolverse antes de que el individuo pase, constructiva y efectivamente a la siguiente. Estas son:

1. Sensorio oral (0 a 2 años). Confianza vs Desconfianza, es una tendencia básica hacia el optimismo o pesimismo. Si logra confianza busca obtener: fe, seguridad, aceptación, adaptación

2. Muscular anal (2 a 4 años). Son las etapas anales del desarrollo psicosexual freudiano, se da Autonomía vs Vergüenza y Duda. Busca lograr: retener, soltar, flexibilidad, dar y recibir.

3. Locomotor genital (4 a 6 años). Iniciativa vs Culpa, obtiene: seguridad, curiosidad sexual, identificación, conciencia.

4. Lactancia (6 a 12 años). Industria vs Inferioridad, logra: trabajo significativo, aprendizaje, responsabilidad, cooperación, curiosidad, autorregulación.

5. Pubertad adolescencia (12 a 18 años). Identidad vs Confusión de Papeles, obtiene: Identidad ocupacional, pertenencia social, utilidad, sentimiento de valía, amor hacia sí y a los demás.

6. Adulter joven (18 a 24 años). Intimidad vs Aislamiento, obtiene: proyección, productividad, significado social, consolidación de intimidad psicosexual.

7. Adulter (24 a 50 años). Generatividad contra Estancamiento, obtiene: proyección a relacionarse (cuidar de de familia, trabajo y amigos) y ser productivo.

8. Madurez (50 años en adelante). Integridad vs Desesperación, obtiene: integra todas las etapas (a través de la fé, el amor, la seguridad, y la armonía), donde el individuo vive más consciente.

1.2.1 Características de la autoestima

Este apartado está basado principalmente en lo expuesto por Domínguez y otros (1988), por Pick de Weiss (1990) y por Reasoner (1982, citado en Alcalay (1987)).

Autoestima Alta.

La autoestima alta permite al individuo tener una actitud de sentirse lleno de energía y entusiasmo, capaz de todo, seguro de su propio valer e importancia; pensar que su vida tiene una diferencia importante en el mundo así como las personas que le rodean. Confiar en sus capacidades; se caracteriza en su honestidad, amor a sí mismo y hacia los

demás porque se expresa con libertad, existe una proximidad con las personas.

Se aprecia la integridad entre sus valores y acciones entre lo que siente y lo que dice, en su comunicación verbal y no verbal.

Es consciente de que su mejor recurso es su propia persona, cuenta consigo misma en lo que es necesario, confía en su presente y espera en el futuro; se acepta tal como es y desea mejorar al mismo tiempo.

Enfrentan los retos que se le presentan y alcanza altos logros, acepta sus habilidades y fracasos, los incidentes en su vida los toma como crisis pasajeras y sabe que logrará lo que se proponga, se sobrepone a la mayoría de sus obstáculos.

Autoestima baja.

La autoestima baja provoca una actitud de sentirse cansado, sin nada de entusiasmo, inseguro de lo que es capaz de hacer, con poco valor.

Otra de las manifestaciones de la autoestima baja es que la persona piensa que es insignificante, espera que en la vida le ocurran las peores catástrofes, hasta que le suceden.

Vive con temor de ser pisoteado, menospreciado, abandonado y engañado tienen trabajo para enfrentar los retos que se les presentan y evaden las situaciones que les exijan o evalúen por temor al fracaso. En ocasiones se aísla del mundo y así vive sus días. La soledad parece que le persigue, tiene mucha dificultad para comunicarse.

Se puede decir que todos en alguna época viven situaciones difíciles, y es normal que en ocasiones se sientan bien y en otras mal. Pero existen algunas personas que siempre tienen una sola clase de autoestima, siempre alta o siempre baja.

De lo expuesto anteriormente podemos afirmar que la autoestima incluye el amor a sí mismo y el amor a los demás, se desarrolla desde la más tierna edad del individuo a través de las percepciones positivas y realistas que recibe el niño de personas importantes y cercanas en su vida (por ejemplo padres de familia), estas relaciones se ven favorecidas a su vez en la escuela por la educadora y los maestros.

Las relaciones humanas son favorecidas a través de un alto autoconcepto y autoestima, a través de la interacción social se conforma el desarrollo de ambos, por eso la escuela ejerce un papel muy importante en el contexto de la

socialización de la persona.

A continuación veremos a grandes rasgos algunos factores del sistema escolar y características de los maestros que influyen en estas actitudes.

2. Autoconcepto y autoestima en educación

2.1. Proceso educativo

Para hablar del Proceso Educativo resulta imperativo destacar que el docente trabaja en contacto con personas, y para ello necesita relaciones personalizadas con los estudiantes. A continuación presentamos las ideas de algunos autores que ayudarán a encontrar la respuesta a una interrogante: ¿Qué relación tiene el autoconcepto y la autoestima con el proceso educativo?

Neill A.S. (1960) en el libro de Summerhill expone que para mejorar el sistema educativo debe respetarse la integridad del niño y crear un ambiente no agresivo que se base en el amor.

Silva V. (1985) menciona que a medida que aumenta el conocimiento existe mayor necesidad de humanizarlo, ya que ha disminuido el sentido del individuo en su valor personal.

Santos Rego (1982) expone que el Sistema tradicional de enseñanza se aferra a las calificaciones y no favorece la autopercepción ni la autoestima de los estudiantes, menciona que Beane (1982) considera que el curriculum debe buscar salida al autoconcepto, ya que su importancia es evidente y no se agota en su relación con el rendimiento escolar

A su vez Bussis y Chittenden (1977, citado en Rodríguez R y otros 1987) expresan que en general no se analiza la calidad de las funciones y actividades del proceso enseñanza-aprendizaje que debe caracterizarse por el respeto a las personas, la honestidad en la relación y por el valor humano.

Rockwell (1985) señala que la docencia al realizar su trabajo requiere: del aspecto afectivo, físico e intelectual; de preparación profesional; de establecer relaciones con los alumnos, padres, autoridades y colegas.

Silva V. (1985) encuentra que en la situación actual de la escuela existen demasiados estudiantes donde se les humilla, ridiculiza, infravalora y se les trata con cierto desdén.

Gordon (1979) en los cursos de "maestros eficaz y técnicamente preparados" encontró que los maestros critican la educación formal porque los acostumbra a trabajar con ideas y conceptos, y olvida el desarrollo personal y la motivación hacia la independencia en sus alumnos. En las conclusiones del curso propusieron dar información a los maestros sobre el respeto, las relaciones afectuosas, la educación humanista y la comunicación recíproca para

favorecer el aprendizaje y contribuir a la formación de la persona.

Gammage (1975) menciona que la interacción profesor alumno es probablemente la situación más descuidada a pesar de ser la más importante del proceso educativo.

Hansen (1978) a su vez menciona que en la XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra se concluye que es necesario que el maestro tenga conocimientos sobre desarrollo humano (ya que le permitirá conocer a los demás y a sí mismo) para establecer relaciones favorables en el salón de clases, la familia y la comunidad.

Garanto Alos (1986) afirma que en la enseñanza no se da una atención suficiente y necesaria a la parte afectivo-emocional de los estudiantes y de los docentes. Comenta que al existir una sociedad competitiva donde hay una implantación de valores productivos no se valora la personalidad y el desarrollo equilibrado, maduro y creativo de las personas. Menciona que es muy criticable que el proceso educativo sea solamente la transmisión de información ya que el docente no sólo transmite conocimientos sino también sus actitudes, valores y comportamientos que actúan significativamente en el alumno, la educación abarca la totalidad de la persona y no se limita al desarrollo intelectual sino que abarca el desarrollo personal y social por ser un fenómeno complejo.

Fariás Aliaga (1988) señala que el objetivo del sistema educativo es el desarrollo integral pleno y armónico de la persona, formula frases como "el desarrollo de todas sus potencialidades" que son utilizadas como clichés. El autor considera que esto no se da en la práctica educativa porque los maestros no saben de qué se trata el desarrollo integral ni la manera de enseñarlo, por que no lo han experimentado vivencialmente.

Fariás Aliaga (1988) citado anteriormente afirma que en la formación de educadores se pone mayor atención a la entrega de conocimientos y técnicas de trabajo, que al aprendizaje vivencial de experiencias. Los educadores deben estimular la realización de sus alumnos pero esto será en la medida en que ellos vivan conscientemente esta experiencia de desarrollo personal, y no la intelectualicen.

Señala que el desarrollo humano se da cuando tiene la persona una percepción más realista de sí mismo en su individualidad y su naturaleza que se encamina al progreso y crecimiento; se da al actuar la persona como es en una relación verdadera y genuina; cuando da y recibe amor, tiene sentido del humor y ve la realidad tal cual es y no la distorsiona por sus temores o deseos; tiene autonomía, es responsable e independiente, ejerce su libertad y no culpa a

otros de sus penas y pesares y le encuentra sentido incluso al dolor o a la soledad; se da en el aquí y en el ahora, en esta situación concreta de la existencia ubicada en un tiempo y un espacio, este desarrollo humano es un proceso que no termina durante la vida de la persona.

Para realizar su estudio Fariás Aliaga (1988) impartió a la Licenciatura en Educación un curso de Psicología Educacional a 36 profesores-alumnos. Se pretendía que lo vivieran como un proceso de crecimiento personal. Se les dieron aportes de humanistas como: Carl Rogers, Abraham Maslow, Viktor Frankl y Fritz Perls así como el enfoque del vínculo y la relación educador-educando.

Un profesor de 55 años expresó que pudo percibir en él cómo mejoraba la relación con sus alumnos, aprendió a escuchar, este curso lo dejó muy satisfecho.

En la evaluación del taller se señalaron varios méritos: comprender que era un proceso de desarrollo y crecimiento; había mayor autoconocimiento y autoaceptación; se mejoró la comunicación y hubo mayor solidaridad; se cambió la percepción de la realidad, existió más objetividad y disposición; se dio autenticidad y capacidad de transmitir afectividad así como un mejor entendimiento del pasado.

Lo relevante de esta experiencia fue el introducir este programa en una Institución Universitaria, ya que la mayoría de estas instituciones se enfocan más al aspecto teórico e intelectual del proceso enseñanza aprendizaje.

De esta experiencia un profesor-alumno expresó que todas las carreras formadoras de maestros debían tener ese taller pero los profesores universitarios debían más, aún, tener esa experiencia.

2.2. Ambiente escolar

Rogers (1983) señala que el docente en la labor educativa debe desarrollar un papel de facilitador y estimular la formación de un ambiente libre de tensiones emocionales buscando favorecer la curiosidad e iniciativa del estudiante.

Silva (1985) comenta que cuando un estudiante percibe amenazante al profesor, salón de clases o escuela experimenta bloqueos en su aprendizaje y tendrá algún grado de desadaptación, temor al fracaso y carencia de motivación.

Neill A. S. (1960) señala que no es necesario utilizar la fuerza y autoritarismo en la enseñanza sino motivar a los niños a través de la libertad y aceptación, de esta forma el niño adquiere autonomía, seguridad y se interesa en el mundo

que lo rodea.

Expone Silva (1985) que la educación humanista propone un ambiente libre de amenazas para que el niño tenga seguridad personal y no afecte su autoestima. Es importante que los alumnos perciban a sus maestros como auténticos.

Rogers (1983) expone que sus ideas del aprendizaje educativo se basan en su enfoque centrado en el cliente ya que encuentra que los pacientes tienen más progreso, desarrollo y se facilita su aprendizaje al percibir que sus terapeutas son más genuinos y empáticos. Menciona que es esencial que el docente establezca un clima de confianza y ser lo más auténtico en su relación con los estudiantes.

Rodríguez R. y otros (1987) también encuentran que las actitudes internas del docente tienen un resultado importante en la relación educativa más que los comportamientos que se recomiendan y son falsos si carecen de autenticidad en ese docente.

Cordero (1986) y Rodríguez R (1987) mencionan que es conveniente que el profesor analice sus capacidades de emisor, receptor y retroalimentador ya que es significativa la comunicación en el ambiente escolar, apreciando al alumno como un ser humano imperfecto, con muchos sentimientos y capacidades. El profesor debe diseñar el tipo de persona que debe formar, fijarse objetivos adecuados para formarlo y alcanzar los fines propuestos.

Rogers (1983) señala que en la enseñanza el maestro al actuar como facilitador de ella debe crear condiciones para que el niño desee aprender.

En el estudio de Velasco Yañez (1988) se invitó a participar voluntariamente a los maestros, el objetivo era crear un ambiente libre de tensiones y amenazas a través del compromiso emocional de los maestros para el desarrollo de la afectividad de los niños.

La hipótesis que se planteó en ese estudio era permitir que fuera más fluido el paso de la educación preescolar a la primaria, librándola de tensiones emocionales y que se favoreciera el desarrollo del niño en sus capacidades, habilidades y actitudes positivas hacia la escuela. Se esperaba mejorar su autoestima, disminuir los problemas de aprendizaje y aumentar su motivación. Al concluir, una directora comentó que la actitud de los maestros que participaron en el estudio fue más afectiva y cooperativa con los niños y con los docentes, tenían deseos de superación e interés por preparar el material con el que trabajarían, también adquirieron mayor amor a la docencia y profesionalismo; eran profesores destacados.

Un profesor expresó que se sentía feliz trabajando de esa manera, tenía mejores resultados y su trabajo era más satisfactorio, en comparación a como trabajaba en el sistema tradicional que se caracterizaba por ser frío, inflexible y enérgico.

Un curso piloto realizado en 1985, reportó que los niños fueron más solidarios, independientes y autoafirmativos, tuvieron deseos de aprender y resolvieron sus tareas con responsabilidad; también señaló que aceptaron las modalidades que imponía el sistema y fue positiva su visión hacia la escuela. Estos niños no sólo se integraron con los de su curso sino con niños de cursos más avanzados.

El trato respetuoso hacia los alumnos permitió que los profesores entendieran el ritmo de aprendizaje personal de cada alumno, y respetaran su individualidad.

Las educadoras desempeñaron un papel importante en la revisión de los métodos de enseñanza, posibilidades del uso del aula y la distribución del tiempo.

Los informes de los maestros de 1986 y 1987 mostraron que se elevó notablemente la autoestima de los niños al finalizar el 1er mes de clases; confirmando así los resultados del curso realizado en 1985, y al finalizar el ciclo escolar de 1986 la mayoría de los directivos informó que los niños de esos cursos en relación con los de los cursos que no participaron en la investigación eran más seguros, tenían autoestima alta, eran más solidarios, se inclinaban al deseo de seguir aprendiendo y entendían la disciplina existente.

La experiencia de 1986 y 1987 confirmó la hipótesis de favorecer la entrada de estos niños al nivel básico; su desarrollo fue más satisfactorio, su autoestima elevada y su motivación hacia el aprendizaje fue positiva.

También el autoconcepto profesional se reforzó; y se dio una motivación mutua entre el alumno y la educadora.

Como se puede observar, el papel del profesor con los alumnos debe ser una relación afectuosa que requiera de auténtica comprensión, respeto, tolerancia y aceptación del alumno para favorecer su aprendizaje y su desarrollo integral.

Morris (1967, citado en Gammage 1975) encontró que los alumnos que se desarrollaban en un ambiente familiar donde existía inseguridad emocional se reflejaba en su timidez o agresividad excesiva, falta de concentración o su inhibición exagerada. Expresa Morris (1986) que la escuela puede ayudar a superar esta inestabilidad emocional interponiendo el equilibrio entre el excesivo control y la libertad en clase;

promoviendo la cooperación en el trabajo de pequeños grupos; asignando a profesores maduros que creen en los alumnos un sentido de seguridad. La escuela juega un papel importante ya que en ocasiones compensa las carencias del hogar que impiden el desarrollo del niño.

Garanto Alos (1986) afirma que el entorno socioeducativo del niño (padres, profesores y personas importantes y significativas de su entorno) es importante en su desarrollo como ser humano. Comenta que la figura del educador, su personalidad y comportamiento son significativos en la construcción de la vida infantil.

Queda clara la obligación del maestro por observar al alumno como un ser integral, y dirigirlo hacia una maduración paulatina. A través de la relación favorable de un profesor con un ser en desarrollo se puede contribuir al desarrollo del autoconcepto y autoestima de los niños, siendo un requisito fundamental el autoconcepto y la autoestima del educador.

2.3. Expectativas de los profesores

Díaz-Aguado (1983) menciona que al entrar en la escuela, el niño debe conocer su papel, de alumno y establecer una relación con el profesor, es especial la influencia con su primer profesor ya que de este primer encuentro dependerá la forma en que el niño se relacione con sus profesores durante los próximos años.

Bernices Baxter citado en Hansen (1978) detecta el paralelismo que se da en muchas salas de clase entre las actitudes de los maestros y las conductas de los alumnos.

Brophy y Good (1974) mencionan que las interacciones de los maestros con los estudiantes pueden influir las expectativas de los docentes en la ejecución y conducta de los estudiantes.

Brophy y Good (1974) citados en Díaz-Aguado (1983) encontraron que hubo bastante acuerdo en la influencia de las expectativas de los maestros en los alumnos de los primeros cursos, su influencia disminuyó conforme aumentó el nivel.

Pintrich and Blumenfeld (1975) Parsons et al (1982) y Díaz-Aguado (1983) observaron en algunos estudios que las expectativas del profesor repercutían en el aprendizaje de sus alumnos. En general los estudiantes de todas las edades son muy perceptivos, y la habilidad de los niños se relacionó con las evaluaciones (alabanza o crítica del nivel de ejecución de los maestros), los alumnos que fueron criticados se estancaron y si eran alabados los estímulos que se les

daban ponían más esfuerzo para alcanzar los logros. Es necesario por lo mismo crear circunstancias favorables para su aprendizaje. De la actitud que tome el profesor en la enseñanza se refuerzan o estropean las reacciones de los alumnos.

Valle Arias (1991) a su vez señala que las expectativas del profesor influyen en el logro que obtengan sus alumnos. En general los maestros favorecen más a los alumnos más preparados y obstaculizan a aquellos que tienen más problemas. Además, encontró estudios que confirmaron su afirmación.

Díaz-Aguado (1983) y Valle Arias (1991) encuentran que gran cantidad de estudios del tema de expectativas evidencian el efecto de la expectativa del profesor que tienen impactos significativos en los logros intelectuales en los alumnos.

Este autor señala que los profesores más eficaces demostraban expectativas positivas hacia sus alumnos, consideraban que todos podían aprender, si un alumno era lento revisaban la metodología antes de convencerse de que el alumno era incapaz de aprender. Considera conveniente que el aprendizaje se planifique al nivel del alumno, y será adecuado si motiva e interesa al estudiante, si le permiten alcanzar situaciones exitosas ya que el alumno se sentirá más competente.

Gammage (1975) expresa que "pocos adultos no se acuerdan de casos donde su falta de aprender o disfrutar de sus estudios sea más por el miedo o apatía del profesor que [por] apatía [del] tema impuesto" (págs 78-79).

Rosas y Fierro (1988) y Alvarez Mendoza (1986) también encontraron que el rechazo, la indiferencia y la escasa estimación de los profesores a sus alumnos originaba que fueran atrasados, reprobados, repetidores y desertores, se consideraban menos capaces y esta situación agrababa su problema de aprendizaje. Menciona Alvarez Mendoza (1986) que en un estudio realizado a 166 niños reprobados en 1er. grado expresaron que el maestro no los quería, no les hacía caso, tenía consentidos y no los dejaba jugar.

2.4. Características de los profesores

Garanto Alos (1986) menciona que son muy importantes las características personales de los docentes en determinadas actitudes hacia los alumnos. Es muy importante que los docentes sean emocionalmente maduros ya que su papel influye en la formación de los estudiantes.

Sobre las características generales de los maestros se

encontraron diversos estudios:

Woods y Ebbut (citados en Nias 1984) señalan que el 10% de los maestros entrevistados querían a través de la enseñanza crear mayor humanidad, que fuera justa y socialmente creativa.

En Nias (1984) En un estudio que realizó a maestros encuentra que estos se mantienen aislados de sus colegas, no hablan entre sí por existir un lenguaje dividido que les impide vincular significados de su experiencia común.

En otro estudio del autor en 1980 citado en Nias (1984) muchos profesores sintieron sobresaltos al discutir sus valores y diferencias con sus colegas, y otros se sintieron privados y frustrados por la desigual distribución del poder en la escuela y en el grupo de colegas.

Nias (1984), Hansen (1978) y Muñoz Ruata (1987), comentan que muchos profesores siguen el estereotipo del maestro ideal, olvidando ser ellos mismos, esta situación origina una inestabilidad emocional, ansiedad y problemas de identidad, un porcentaje requieren de ayuda psicoterapéutica.

En un estudio de Garanto Alos (1986) a 200 maestros el 92% requería equilibrios personales y madurez.

Garanto Alos (1986) encontró que Hornstein, La Kind, Frankel y Mane (1975); Isen, Shalcker, Clark y Karp (1978); Hettena, Ballif (1981) señalan que para la docencia se necesita madurez y estabilidad emocional, si el maestro es débil, frágil e inestable, ocasiona una influencia negativa en el aprendizaje y comportamiento de los estudiantes.

Smith (1968, citado en Polaino-Lorente 1982) menciona que la ineficacia de la educación es debida a las siguientes características: la gran rigidez, el autoritarismo, la falta de deseo profesional, de sensibilidad y calor de los maestros que origina en los estudiantes estados de inquietud y regresión.

Polaino Lorente (1982) comenta que los profesores inexpertos eran intransigentes y autoritarios ante sus alumnos por la ansiedad que experimentaban ante su trabajo.

Valle Arias (1991) y Pintrich and Blumenfeld (1987) encuentran que si las conductas del profesor no prestan ayuda al alumno éste puede presentar incapacidad (real o no) en su aprendizaje.

Entre las características favorables de los docentes se encontró que:

Crane (1974, citado en Nias 1984) concluyó en un estudio a estudiantes de Magisterio que eran mejores los que poseían un alto grado de autoaceptación que los que no lo tenían.

Pollard (1980 en Rockwell 1985) expresa que tanto la autoimagen que tiene de sí mismo el maestro, así como sus convicciones son importantes para su adaptación a la enseñanza.

Rogers (1983) y Garanto Alos (1986) indican que los buenos maestros además de sentirse adecuados, cuentan con un suficiente potencial para poder afrontar los acontecimientos cotidianos, encuentra que la conducta del maestro y de cualquier persona depende de su autoconcepto. Si el educador tiene actitudes positivas y se compromete con su maduración personal, puede desarrollar en sus alumnos un autoconcepto positivo, comenta que el ser humano es un ser racional que se encamina hacia el progreso y la madurez se entiende como un proceso dialéctico y evolutivo.

2.4.1 Tipos de maestros

Baxter (1959 citado en Garanto Alos 1986) estudia a 42 maestros con alumnos y los clasifica en eficaces e ineficaces.

Emmerling (1960, citado en Silva V. 1985) divide a los maestros en positivos y negativos.

Brophy y Good (1974, citado en Díaz Aguado 1983) encuentra profesores competentes e incompetentes.

Baxter citado en Garanto Alos (1986), Emmerling (1960, citado en Silva V 1985), Brophy y Good (1974, citado en Díaz Aguado 1983) concuerdan en que las características de los profesores eficaces, competentes y positivos son: espontáneos, entusiastas, colaboradores, respetan a sus alumnos, amistosos, con sentido del humor, consideran los puntos de vista de sus alumnos, dan confianza, son democráticos constructivos, ayudan a sus alumnos a ser autónomos, a desarrollar sus capacidades y a que participen en clases. Se adaptan con más facilidad a sus alumnos difíciles. A sus fracasos responden sin ansiedad y es probable que sus expectativas sean adecuadas. Estos profesores definen su papel de profesor y se adecuan al nivel de cada alumno tratando de que alcancen su desarrollo por lo que presentan menos probabilidad de que sus expectativas sean negativas.

Y en los profesores ineficaces, incompetentes y negativos se encontró que había falta de madurez afectiva que se notaba en la falta de control de sus emociones, autoritarios, inseguros, castigaban y amenazaban a sus alumnos, carecían del sentido del humor, apáticos, tensos, intolerantes e impacientes, no atraían a sus alumnos, los obligaban a aprender, con más frecuencia experimentaban fracasos, sus expectativas eran negativas ya que eran rígidos, ansiosos y dogmáticos.

A su vez Brophy y Good (1974) encuentran en los profesores que actúan con los estudiantes como orientadores, disfrutaban los contactos con los estudiantes, sus relaciones son amistosas, su relación con sus estudiantes es más cercana, por lo general tienen actitudes favorables hacia ellos, los ayudan a tener conceptos positivos de ellos mismos, se interesan por la personalidad de cada estudiante y responden de acuerdo a las diferencias de ellos, se interesan en su aprendizaje. Señalan que este tipo de maestro desarrolla fuertes respuestas afectivas en los estudiantes.

Por otra parte los autores anteriormente señalados mencionan que también hay maestros introvertidos, que consideran como responsabilidad el transmitir información, minimizar los contactos sociales con sus alumnos, sus actitudes hacia ellos son neutras o negativas, y responden a los estudiantes de acuerdo a su desempeño. Este tipo de maestros no desarrollan fuertes respuestas afectivas en los estudiantes.

2.5. Situación escolar en México.

La Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto reporta en la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional de la SEP fin de cursos (1989-1990) que el total de docentes de Educación Preescolar es de 10,049 personas, el número de escuelas es de 2,258 y el número de alumnos de Educación Preescolar es de 254, 202 niños.

En el estudio de Johnson (1986) sobre "La influencia de la marginación de la mujer mexicana en las profesoras de educación preescolar" en el que participaron 50 educadoras y 25 profesoras de la Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, el 90% de las primeras considera que el nivel académico es deficiente, y el 44% de las segundas opinó lo mismo.

Las profesoras mencionaron que el hecho de que asistan mujeres a la escuela antes de la licenciatura les ocasionó problemas, pero la licenciatura modificó la situación por el requisito de la preparatoria lo que permitió aumentar el nivel cultural.

Por su parte Rockwell (1985) considera que el ser maestro depende del medio donde se desarrolle, de las limitaciones materiales y de la institución donde se trabaje. El maestro es un ser humano que con sus conocimientos, recursos y estrategias enfrenta las exigencias que se le presentan cotidianamente, como el realizar actividades adicionales, por ejemplo la elaboración de materiales en horarios extraescolares.

Entre las características particulares por el tipo de trabajo que realizan los maestros de educación básica y media, se encuentran la permanencia y continuidad en la escuela y el aislamiento que tienen por laborar en el aula.

Rockwell (1985) menciona que la docencia es una carrera donde existen pocos incentivos, y es escaso el reconocimiento social al esfuerzo del maestro y sólo se puede mejorar en las condiciones que se presentan en su trabajo o en la gratificación del mismo trabajo.

La revista Cero en Conducta (1990) dice que en general el sistema educativo no es eficiente por los problemas que hay en los programas y en el sistema educativo en general.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación de México (1989) comenta que en el Modelo Educativo se mencionó que aunque a los maestros en la educación tradicional se les pedía buscar el desarrollo integral de sus alumnos (filosófico, moral, político, económico y científico); y que de acuerdo al nivel cognitivo de sus alumnos transmitieran el aprendizaje y se actualizaran constantemente, se encontró que no se les formó para cumplir con eficacia ni se crearon las condiciones para ello. Con la implantación de la tecnología educativa de programación por objetivos de la Reforma Educativa de 1972, los libros de texto y los programas eran un instructivo para el aprendizaje que dio lugar a una actitud mecanicista y rígida del aprendizaje, al ser rígidas y selectivas las propuestas curriculares, los maestros perdieron su autonomía, sólo cubrían los programas de estudio y así se inhibió su creatividad por lo que neutralizaban los procesos formativos de sus alumnos.

En este Modelo Educativo se buscaba superar las limitaciones de la enseñanza por la rigidez que existía, y se pretendía crear condiciones para que se revalorizara el trabajo del maestro, donde se permitiera que el docente participara en las decisiones; se responsabilizara de los resultados que obtuviera; se comprometiera a encontrar soluciones ante problemas educativos; fomentara la creatividad, cooperación, solidaridad y colaboración entre los colegas, alumnos y comunidad.

La revista Cero en Conducta (1990) menciona que hubo un impacto en las normales al establecerse la licenciatura en

docencia, dando lugar a que algunos maestros que estudiaron en la normal perdieran entusiasmo y se desvaneciera su imagen de profesores calificados, por los requerimientos que pedía la licenciatura.

Se comenta además que muchos egresados renuncian a sus plazas y expresan con su actitud su inconformidad laboral así como la falta de reconocimiento de la sociedad ante sus estudios por el bajo salario que reciben.

En esta revista se señala que en general, la visión social del maestro es como técnico de un plan de estudios.

Por otra parte en el Consejo Nacional Técnico de la Educación de México (1989) se encontró incoherencia entre las metas educativas y el esfuerzo del maestro lo que ocasionaba mayor tensión, ansiedad, escaso autoconcepto e interés y falta de responsabilidad ante su falta de capacidad para cumplir esas metas. Rosas y Fierro (1988) encontraron entre los problemas de los maestros, que no tenían vocación por la docencia ni se identificaban con la escuela, que su preparación era deficiente y existía una carencia de calidad y de profesionalismo.

Zapata y Aguilar (1986) también encontraron en una encuesta a docentes mexicanos: que ellos estaban descontentos con su trabajo al tener que ajustarse a lecciones establecidas en los programas, porque su formación profesional y la capacitación para aplicar esos programas originaba que no utilizaran su creatividad, fueran pasivos, indiferentes y rencorosos por la frustración que experimentaban ante la realidad que percibían. La escuela era un medio para evitar el aburrimiento y tener una seguridad económica. Dependiendo del concepto que tuvieran del niño tendrían una mayor o menor creatividad. Estos factores influyeron en su autovaloración profesional en su autoimagen y reconocimiento social. Como no podían cambiar el sistema educativo no encontraron el sentido de su trabajo, ni experimentaron satisfacción laboral. Este estudio planteó la necesidad de cambiar su imagen.

En la sociedad actual Athié (1993) menciona que existe una tendencia al raciocinio y utilitarismo, no se valora la comunicación y se presenta la pérdida de ésta, y no se estimula la afectividad, el trabajo se transforma en muchas ocasiones en una burocracia y el hombre se va marginando al establecer amalgamas semejantes a las de sus compañeros laborales. En esta sociedad se da la existencia de dobles mensajes, que se orientan en la etapa escolar hacia la afectividad, hacia los valores e ideales y en la práctica a la individualidad, al raciocinio y al aislamiento cayendo en una rutina laboral.

Por otra parte Rockwell (1985) señala que el magisterio

se asocia con estereotipos femeninos y se asocia con imágenes sociales de misión y vocación, razones que justifican en cierta medida que sus condiciones laborales y su posición profesional sean inferiores.

Al ser asociada la docencia con estereotipos femeninos y al existir mayor participación de la mujer en la Educación Preescolar se realizó un capítulo sobre los roles de la mujer con el fin de determinar en que medida el estereotipo femenino influye en la valoración de la docencia.

3. Roles

3. Roles

Backman y Secord (1979) nos dicen que el rol social consiste en representar un papel determinado de acuerdo a las expectativas específicas de ese papel.

Las categorías de roles son agrupaciones de personas cuyos comportamiento es acorde a expectativas semejantes. Generalmente las personas tipifican a quienes les rodean con estereotipos.

Según Parsons y Shils (1952 citado en Deutsch Morton 1974) la interacción de las personas es la manera más elemental del sistema social, donde cada una es orientación para la otra.

Las expectativas son creencias de cómo debe actuar la persona en una categoría de rol. En las expectativas iniciales de cada compañero suelen permitirse ciertos cambios de cómo se deben comportar. Esta situación es definida por las negociaciones entre diversas personas, que al final llegan a un mayor acuerdo, y a expectativas claras y definidas.

Bredemeier Stephenson (1962 citado en Deutsch Morton 1974), menciona que el rol "prescribe como debe actuar el ocupante del status frente a las personas con quienes sus derechos y obligaciones lo ponen en contacto" (pág. 311)

Para ejecutar un rol, debe haber una interacción específica que se da por el proceso de negociación del rol con compañeros de rol.

En Bonilla (1986) se menciona que el concepto de sí mismo da origen a la teoría del rol en la interacción sujeto-contexto social, ya que la persona no se caracteriza con las funciones que desempeña (roles que realiza) sino por experimentar un sentimiento de sí mismo (self).

Y McCall y Simmons (1966 citado en Backman y Secord 1979) señalan la importancia de la identidad de rol, la definen "como el carácter y el rol que el individuo crea para sí mismo como actor de una categoría de rol, es decir, la forma en que quiere pensar de sí mismo cuando está actuando" (pág. 408). Expresan que esas categorías de rol son concepciones idealizadas de la ejecución que se usan para evaluar como uno ejecuta el rol, identifica sus errores y el énfasis (demasiado o poco) que da a la situación.

En general el comportamiento de alguien se ve influenciado por la serie de categorías de roles que realiza simultáneamente.

Las fuentes que intervienen para ejecutar un rol son: exigencias de la situación, personalidad y los diferentes roles que realiza una persona.

El ejemplo que expone Backman y Secord (1979) es el cambio de la estructura económica de las sociedades modernas que permitió que la mujer tuviera un rol económico fuera del hogar. Otro cambio del sistema fueron los valores culturales con relación a las diferencias sexuales, trasladándose la idea tradicional de que esas diferencias, eran resultado de definiciones sociales a la idea de que eran producto de necesidades biológicas. Se acepta la norma de igualdad y de la primacía del estatus de una persona como individuo. Esa serie de cambios influyó el contenido y la importancia de las identidades de roles en ambos sexos.

El rol social asocia al individuo con el grupo y con la sociedad.

Ciertas características del sistema como la claridad de expectativas de roles, el grado de aceptación de esas expectativas y la integración de ellas donde la persona no encuentre expectativas contradictorias, tiene implicaciones importantes en la formación de la personalidad y la interacción social

Kramer (1975 en Bonilla 1986) menciona que la persona socializada realiza los roles que se establecen por la edad, sexo, raza, ocupación etc., definidos por la sociedad.

Los roles masculinos y femeninos son funciones sociales que asume la persona de acuerdo con su pertenencia en el grupo y las expectativas que tenga la cultura.

3.1. Roles sexuales

En la sociedad se han establecido roles sexuales, Lara y Medina Mora (1988) señalan que son el resultado de la cultura, los prejuicios sociales, la política y la educación.

Lara (1989) nos dice que los roles sexuales son el "...grupo de normas y expectativas que especifican la conducta adecuada para... hombres y...mujeres en una sociedad [determinada]. Son tres aspectos que definen los roles sexuales: las prescripciones (o normas), las expectativas y la conducta" (pág 129).

La familia y los educadores fijan en los primeros años de la vida del individuo roles sexuales. Johnson Díaz (1986) encontró esto al observar cómo trabajaban las educadoras con los niños, asignando muchas de ellas actividades orientadas a su sexualidad o a su género.

La mujer socioculturalmente es percibida en relación a su vida afectiva y en el papel específico de su feminidad.

Lara (1991) comenta que tradicionalmente se aceptó que lo masculino debía pertenecer exclusivamente al hombre y lo femenino a la mujer, se desarrollarían más favorablemente las personas si se orientaban a su sexualidad.

Gordillo Alvarez-Valdez (1987) considera que se da más importancia a los roles masculinos ya que fueron establecidos por teorías masculinas valorando la autonomía y eficacia en el trabajo más que los valores del rol femenino.

Thibaut y Kelly (1959 citado en Bonilla, 1986) a su vez mencionan que son más dominantes los rasgos masculinos que los rasgos femeninos ya que en la sociedad occidental imperan los rasgos masculinos.

Díaz-Guerrero (1952, 1955 y en prensa citado por Díaz-Guerrero 1982a) menciona que las mujeres tienen una percepción en donde consideran que los hombres son más importantes que ellas

Johnson (1986) de la revisión del marco teórico para su estudio encontró que las teorías de hombres en la historia degradan a la mujer, se le pide y se le crea la imagen de desempeñar labores de ama de casa y madre, el hombre desempeña la función de trabajar.

Por esta razón Gordillo Alvarez-Valdez (1987) expresa que existe miedo en algunas mujeres de participar públicamente, no tienen confianza y son inseguras.

En el sistema capitalista la mujer tiene un papel secundario debido a los roles establecidos, su participación en el hogar no es reconocida ni social ni económicamente, se le dan una serie de valores que justifica su capacidad para asumir el trabajo en el hogar.

En relación con el autoconcepto y la autoestima Vite San Pedro (1986) dice que la mujer se constituye por un autoconcepto y autoestima elevados que depende de la estimación que percibe y le demuestran sus padres, también de qué tanto se estime ella como mujer y se sienta valorada en los roles que desempeña (madre, esposa, ama de casa y trabajo). También es determinante el valor que le den su grupo de referencia (padres, esposo, hijos, hermanos,

suegros, amigos y compañeros de trabajo etc.) al rol que realice.

Por igual William James (1890) menciona que son muy importantes las percepciones que tienen hacia uno mismo las personas que amamos.

La mujer juega una serie de roles a lo largo de su vida, si ejecuta efectivamente cada uno de ellos repercute en su autoestima.

Spence, Helmreich and Stapp (1975) mencionan que aunque existe la postura tradicional de los roles sexuales, Bem (1975) considera esencial un balance de las características positivas de los roles masculinos y femeninos en ambos sexos, denominado androginia. En su estudio encontró que las personas más altas en androginia tenían autoestima alta.

Lara (1988) menciona que las personas andróginas además de tener una mayor integración y ajuste personal son más flexibles.

A su vez Spence y Helmreich (1979, 1981, 1983, citado en Lara 1993) consideran que los rasgos masculinos y femeninos deseables influyen en el autoconcepto de las personas, ya que las personas valoran sus atributos, habilidades intelectuales, aspecto físico, y lo que creen que es adecuado a su rol.

Por su parte Lockslye A. y Colten M.E (1979 citado en Lara 1993) encuentran en un estudio que los resultados altos en masculinidad y femineidad se relacionan con el ajuste personal y la autoestima, aunque fueron mayores esos ajustes en la masculinidad.

Withmont (1969, citado en Lara 1988) menciona que lo masculino en sus aspectos dinámicos tiene características de agresividad, autoafirmación, combatividad y búsqueda de dominio, y en su aspecto estático se da la reflexión, discernimiento, abstracción, razón, objetividad y orden.

También Lara (1988) comenta que otra característica masculina es que son prácticos, confiados se orientan hacia afuera y son enérgicos.

Por otra parte Withmont (1969, citado en Lara 1988) expresa que lo femenino dinámicamente se involucra con otras personas y en sus aspectos estáticos se orienta a la procreación, a lo instintivo, subjetivo, se enfoca más hacia lo colectivo que hacia lo individual.

Y Lara (1988) nos dice que otras características femeninas son ser pasivo, dócil, sensible, se orienta a sentimientos e intuición y es complaciente.

Sin embargo la cultura mexicana esta afectada de aspectos negativos del rol masculino y femenino como son el machismo y el sumisionismo.

El machismo, que es un aspecto negativo se caracteriza por la agresividad, falta de flexibilidad, dominio y dureza hacia las mujeres. Es un culto que se le da a la fuerza del hombre, que le origina dificultades para expresar sus sentimientos.

El sumisionismo le da más importancia a la superioridad espiritual femenina que es negativa, por que son abnegadas y sumisas, no les importa ni evitan sufrir. Su abnegación se manifiesta con la depresión, enojo y preocupación. El sumisionismo se caracteriza por su timidez, no les gusta arriesgarse, carecen de imaginación, son inseguras en su rol femenino, dependientes y conformistas.

Lara (1993) menciona que el machismo se da en los hombres que no integraron sus aspectos emocionales y la sumisión en mujeres que no integran su poder de decisión, autosuficiencia e independencia.

Spence y cols. (1979, citados en Lara 1993) señalan como aspectos negativos de la masculinidad: "...arrogante, hablador, egoísta, avaro y hostil" (Pág. 7) y los aspectos negativos de la femineidad son: "...débil, crédula, sumisa y quejumbrosa" (Pág. 7).

Lara (1991) encuentra en su estudio que la presencia de rasgos masculinos o femeninos negativos en la persona origina depresión.

3.1.1. La mujer en el trabajo

La masculinidad y femineidad de la mujer se relaciona con el tipo de trabajo que realiza. En Bonilla (1986) las mujeres que trabajan presentan en mayor grado características masculinas que las que no realizan un trabajo remunerado.

Realizó Bonilla (1986) una investigación con mujeres profesionales y no profesionales, solteras y casadas, con trabajo remunerado y no remunerado, para determinar las diferencias en su autoestima y rasgos de personalidad masculinas y femeninas. Las mujeres profesionistas reportaron mayor grado de autoestima que las no profesionistas y las mujeres profesionistas casadas tuvieron menor autoestima que las mujeres solteras profesionistas. Expone que las mujeres que tienen más grados de escolaridad reciben mejores salarios, dependiendo de las características que dominen se favorecerá la ocupación y la independencia.

Nougain (1968), Steers (1988) y Hall (1976) mencionan que se contribuye a aumentar la autoestima de los trabajadores que experimentan oportunidades de ascenso y aumento de salario

Steers (1977) comenta que la educación se relaciona positivamente con el trabajo.

Valdez Villarreal (1981, citado en Campos Velázquez 1984) indica que la mujer que trabaja toma mayor conciencia de la importancia de su participación al salir del papel que desempeñaba en la vida doméstica, e incorporarse a la vida activa y productiva; al satisfacer sus necesidades básicas y su realización como ser humano. La revista *Win, work and welfare* (1977, citado en Campos Velázquez (1984) señala que la mujer que trabaja obtiene más respeto de sus hijos hacia ella, esto incrementa su estima. Y en *Women's income and earning* (1975) se dice que al trabajar la mujer se incrementan los ingresos familiares más aún cuando su esposo gana dinero, alcanzando un nivel más alto de vida que lo permite proporcionar una mejor educación para sus hijos, estas mujeres alcanzan su realización personal al poner en práctica sus talentos.

Por su parte Hall and Gordon (1973) y Huchs (1976 citados en Bhagat and MB Chassie 1981) encuentran que los conflictos de roles ocasionan mayor ansiedad en las mujeres que en los hombres por asumir múltiples roles de madre, esposa y trabajo que repercuten en su satisfacción en ese trabajo.

En ese artículo Kahn et al (1964) menciona que el conflicto de roles se determina también por el número de horas de trabajo, número de hijos y número de roles. Las personas que manifestaron estrés por los roles tuvieron un impacto negativo en su trabajo.

Es interesante notar que en el rol femenino existe una ambivalencia entre los roles tradicionalmente aceptados y los cambios que existen por la modernización y complejidad en la vida occidental. La visión de la mujer ante el sumisionismo ha cambiado, influido por las oportunidades en educación y ocupación laboral, así como del estado civil entre otros.

La mujer en la época actual tiene la oportunidad de alcanzar su independencia económica y social, y desarrollar sus facultades físicas, psíquicas y sociales.

3.1.2. Rasgos de personalidad

Díaz-Guerrero (1952, 1955 y en prensa citado por Díaz-Guerrero 1982a) encontró que las mujeres tenían una percepción en donde consideraban que los hombres eran más importantes que ellas, pero años más tarde Díaz Guerrero (1982b) encontró que la mujer mexicana modificó algunas normas socioculturales en relación con sus padres: hay menos obediencia a la autoridad o superioridad del hombre, desea independizarse más, trabajar fuera de casa, desempeñar actividades profesionales y tener menos docilidad hacia el hombre.

También Lara (1989a) encontró que las mujeres no se identifican tanto con las características tradicionales pero los hombres sí las identifican con ellas. En un estudio realizado a estudiantes de una universidad privada, las mujeres percibieron menos características de debilidad, indecisión, sumisión, dependencia; los hombres esperaban estas características en ellas y creían que debían tener menos las características masculinas de madurez, racionales, valientes, de voz fuerte, activas, difíciles para cambiar de opinión, intelectuales y capaces de planear. La mujer por su parte percibe que las características intelectuales, activas y maduras las deben tener ellas como los hombres.

A su vez La Rosa (1986) en su estudio Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y validación realizado a estudiantes de preparatoria y de una universidad pública encuentra que las mujeres de 19 años en adelante presentaron más puntajes en autoafirmación activa (en donde se daba una rebelión y no conformismo ante una autoridad externa). Por su parte los hombres presentaron mayor obediencia afiliativa (obediencia y sumisión ante una autoridad externa) que las mujeres.

Este autor encuentra que las mujeres tuvieron puntajes más altos que los hombres en sociabilidad afiliativa, en sentimientos interindividuales, en ocupación y en autoconcepto ético. Los hombres tenían mejor salud emocional que las mujeres.

También reporta La Rosa (1986) que la iniciativa se presentaba en la muestra total y en la masculina pero no se encontró en la femineidad por lo que la excluyó de su análisis, los hombres presentaron puntajes más altos en competencia que las mujeres.

Por otra parte La Rosa (1986) menciona que las mujeres que trabajaban tenían puntajes más altos en ocupación que los hombres que sí trabajaban, las mujeres de 19 años en adelante presentaron más puntajes en autoafirmación activa (en donde se daba una rebelión y no conformismo ante una autoridad

externa) que los hombres, y ellos presentaron mayor obediencia afiliativa (obediencia y sumisión ante una autoridad externa) que las mujeres. Los estudiantes que trabajaban presentaban menor afectividad (situaciones donde un individuo a través de su relación afectiva consigue sus objetivos) que los que no trabajaban.

En un estudio de Lara y Medina Mora (1988) realizado en la ciudad de Morelia con población general de 14 años en adelante, se reporta que las mujeres más jóvenes tenían menos rasgos de sumisionismo y más de masculinidad y femineidad.

Encontraron que si las mujeres contaban con mayor escolaridad, ingresos y status alto en su trabajo tenían un cambio en su rol tradicional.

También encontraron que las mujeres mayores de 30 años universitarias con mayor ingreso eran más seguras de sí mismas, tomaban decisiones con facilidad, eran reflexivas, líderes, tenían rasgos masculinos de confianza y seguridad.

Las mujeres que tenían de 30 a 49 años con estudios universitarios que trabajaban en su profesión y tenían mayores ingresos eran dominantes, egoístas, rudas, frías, etc., encontraban más posibilidades de superación :

En general los mayores niveles de escolaridad, ingresos y ocupaciones en las mujeres, presentaron más características masculinas positivas (como independencia, madurez, reflexión, confiar en sí mismo, etc.), ya que al tener más logros y satisfacciones personales se eleva más su autoconcepto y autoestima; por otra parte los valores de la cultura occidental dominante refuerzan los comportamientos masculinos.

Las mujeres que terminaron la preparatoria y con mayores ingresos, eran sensibles a las necesidades de los demás, caritativas, dulces y cooperadoras.

Lara y Rodríguez (1989) y Lomnitz (1975, citado en Lara y Rodríguez 1989) encontraron en obreros mexicanos que las mujeres mexicanas en su familia eran el sostén económico y moral, los hombres percibían que tenían más confianza en ellas mismas, eran más enérgicas, de personalidad fuerte y dispuestas a arriesgarse. Pero entre sus características negativas eran tímidas, dramáticas e incompetentes, débiles ante el dolor, impacientes, tristes y espirituales (siendo sumisas y abnegadas) Lara y Rodríguez (1989) y Bejar citado en Lara (1989a) lo interpretan como el resultado de sentimientos de marginación, resignación y fatalismo por su nivel social.

Menciona Lara (1993) sobre el anterior estudio que la escolaridad es un factor importante en las mujeres para ser

más activas, maduras y menos sumisas.

Bejar (citado en Lara 1989a) comenta que las personas de clase baja, viven en un nivel en donde la subsistencia es un factor importante y las oportunidades para ascender socialmente son reducidas, por esa razón, se originan sentimientos de marginación, una imagen más pobre de sí mismas, dependencia, resignación y fatalismo, no creen que ellas tienen posibilidades de actuar sobre las circunstancias que les rodean y se conforman ante el destino. Las mujeres más jóvenes con más baja escolaridad y las casadas presentaron en mayor grado estas características.

Tarrés (1989, citado en Lara 1993) encuentra que las mujeres de posición económica más acomodada tienen un cambio en sus roles, ya que tienen niveles más altos de escolaridad, realizan más actividades, tienen mayor disponibilidad de fuentes de trabajo, son menos sumisas y sus actitudes son más liberales.

Alducín (1989, en Lara 1993) realizó un estudio de la población mexicana de toda la república, encuentra que las mujeres con más bajo ingreso consideran que es importante el hogar y las de más alto ingreso lo más valioso es que la mujer sea lista y emprendedora. Los papeles de las mujeres de bajos ingresos eran cuidar a la familia, ser compañera del hombre y dedicarse al hogar, y las de altos ingresos era ser compañera del hombre, ser igual al hombre y ser el centro de la familia.

Se aprecia que hay un cambio en las mujeres de mayores ingresos en los roles tradicionales, pero las de escasos ingresos perpetúan su rol.

Lara (1989b) encuentra que la edad, la escolaridad y el número de hijos sí afectan el rol de la mujer.

En este estudio las mujeres casadas de menor edad cambian su rol tradicional, si tienen escolaridad y ocupación son más seguras, afectuosas y su rol es menos pasivo. Las mujeres que tienen pocos hijos tienden a ser más sumisas y son menos autoafirmativas probablemente porque los hijos demandan una renuncia aún mayor de ella, tener hijos exige un papel donde se posponen las propias necesidades. Si era mayor el número de hijos era mayor la sumisión.

Lara (1993) retomando su investigación de (1989b) realizado en matrimonios menciona que las mujeres más jóvenes, con estudios universitarios, que trabajaban, sin hijos o pocos hijos tenían bajas calificaciones de sumisión (personalidad débil, timidez, dependientes etc.).

Si las mujeres tenían estudios universitarios, trabajaban como profesionistas o tenían un negocio y no

tenían hijos presentaban altas calificaciones en tomar decisiones con facilidad, seguras de sí mismas, independientes etc.

En Lara y Medina Mora (1988) en el estudio de Morelia las mujeres que tenían más de 50 años y con nivel escolar de primaria o inferior tenían seguridad, confianza en sí mismas pero eran sumisas y tímidas, esto era debido al escaso aprecio que se les da a personas de mayor edad, lo que las hace indecisas con la opción de someterse.

Las mujeres casadas tuvieron más características femeninas negativas como sumisión, dependencia e indecisión que las solteras.

Las mujeres que tenían menor escolaridad y que tenían padres con bajo nivel ocupacional presentaron menos seguridad en sí mismas y actitudes más sumisas e indecisas. En general estas personas tuvieron más conductas derrotistas.

Se puede observar mayor presencia de rasgos de sumisión e indecisión en mujeres con hijos, de escasos recursos y baja escolaridad; las que tienen mayor número de hijos y las mujeres mayores de 50 años con un nivel escolar de primaria o inferior y las casadas (Lara, 1988; Lara y Rodríguez 1989)

En las páginas siguientes veremos a grandes rasgos las características que presentan las educadoras en sus relaciones con los niños en el plano laboral.

4. Características de las educadoras

Johnson Díaz (1986) en un estudio sobre la influencia de la marginación de la mujer mexicana en las profesoras de educación preescolar aplicó encuestas a 50 educadoras de diversas partes de la Ciudad de México y a 27 profesoras que daban clases en la Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, encontró que una gran parte de las educadoras y profesoras consideran que su situación en relación con la del hombre era de inferioridad.

La mayoría de las educadoras considera la sumisión de la mujer por la educación tradicional y el 44% de las profesoras opinó lo mismo en donde el 22% fue por prejuicios sexuales, el 19% por el machismo y el 15% por la escasa preparación profesional.

Johnson (1986) encontró que las educadoras establecían relaciones con los niños, de acuerdo a su rol masculino o femenino y no utilizaron iguales actividades para ambos sexos.

Las educadoras no apoyan los movimientos de liberación femenina, y las profesoras en su mayoría exponen que estos movimientos son una alternativa pero no participan en ellos ya que consideran que no están establecidos formalmente.

De las educadoras, el 64% ayudan económicamente a su esposo y el 20% sostienen su hogar. El trabajo de las educadoras no afectó la estabilidad de su hogar, pero al 19% de las profesoras si la afectó.

El 74% de las educadoras eligió la carrera por vocación, el 12% por ser una carrera corta. En las profesoras se encuentra que el 44% la eligió por vocación, el 26% por ser carrera corta y el 22% señala que por ser una carrera tradicional para la mujer.

De las respuestas referentes a la satisfacción de sus logros actuales que se hizo a las profesoras, el 59% sí estaban satisfechas de sus logros actuales y el 22% no lo estaba, absteniéndose a responder el 19%.

En las cualidades de las buenas educadoras las profesoras señalaron inteligencia 47%, preparación académica 22% y vocación 20%, mientras que las educadoras consideran que las cualidades eran creatividad y entusiasmo 48%, afectividad 24% y paciencia y vocación el 16%.

Se puede advertir que las profesoras y educadoras señalan en menor proporción la vocación como una cualidad de las educadoras, también se aprecia que las profesoras en su mayor proporción consideran las cualidades intelectuales y

las educadoras las cualidades afectivas.

Pastenes (1986) dice que donde preparan a las educadoras se preocupan más por el aspecto intelectual, y menos para favorecer un amor a la carrera y a los niños.

Durante la búsqueda bibliográfica se encontraron dos experiencias donde las educadoras no concluyen el ciclo escolar.

En Montes Martínez y Reyes Meza (1990) se menciona que una educadora trabajó mes y medio con los niños sin estimular su autonomía ni su motivación. Estos niños no tuvieron educadora, y fueron integrados a dos grupos por lo que no se formó como grupo, les faltó estimulación y existió gran descontrol en ellos.

Robbins Martínez (1987) trabajó con una educadora que favorecía la autonomía y motivación de los niños, ellos eran atentos y tranquilos, mostraban sus inquietudes e intereses, se interesaban por las opiniones y consejos de la educadora, eran ordenados, existía en ellos motivación y de la mejor manera resolvían su trabajo. Dejó de laborar y la sustituyó otra que era más joven, no tenía tanta experiencia, se expresaba con voz fuerte, era autoritaria, quería que sus actividades se hicieran en silencio y los callaba por medio de gritos; no favoreció su autonomía, si necesitaban ayuda los corregía y ella lo hacía, actuó como maestra y no como guía, estableciendo una gran diferencia con los niños que eran escandalosos e inquietos, no hacían comentarios ni preguntas. Regresó la anterior educadora y corrigió las actitudes inadecuadas de los niños.

Estas experiencias nos muestran en gran medida la importancia del papel que realizan en la enseñanza y se observa la influencia del maestro en los alumnos y como las actitudes que ellas realizan repercuten positiva o negativamente en los educandos.

Por su parte Cervantes Argüelles, Guadarrama Otero y Ruíz Mendivil (1989) realizaron varias actividades didácticas apoyándose en las sugerencias del Dr. Jack Canfield (1970) y actividades de Marina Pascual (1985) y Richard Corwin (1984) para desarrollar y percibir el autoconcepto de los niños.

En los resultados se encontró que más de la mitad de los niños no se aceptaron a sí mismos y en la dramatización hablaron de otras personas, y se encuentra que más de la mitad se dibujó a sí mismo. Destacó el hecho de que los

niños tenían más facilidad para dibujarse y expresar como eran que expresar sentimientos de sí mismos que les causaba timidez e inseguridad.

En el estudio de caso se encontró que los niños con bajo autoconcepto no se relacionaban ni se integraban con sus compañeros, no tenían iniciativa, eran tímidos, callados e inseguros. Uno de ellos no pedía material si su compañero no lo pedía.

En Dibújate a tí mismo les costó trabajo hacerlo, uno expresó que no podía o no sabía, al intentar hacerlo un compañero se burló de lo que había hecho y ya no quiso proseguir, enseñándoselo sólo a la practicante. En la dramatización no hablaron de sí mismos.

Los niños con alto autoconcepto eran alegres, simpáticos, seguros, con iniciativa, autoconfianza y positivos. Contaban con el apoyo y cariño de sus padres, se relacionaban favorablemente con sus compañeros y realizaban sus trabajos.

En este estudio puede apreciarse que la mayoría de niños en Educación Preescolar no se aceptan a sí mismos, y la educadora desempeña un papel importante en desarrollar el autoconcepto y la autoestima en los estudiantes.

Pastenes (1986) a través de sus prácticas encontró que las educadoras no favorecían a los niños con problemas de inseguridad.

Comenta Pastenes (1986) que si a la educadora no le gusta su carrera, su trabajo será rutinario. Señala que la educadora debe ser comprensiva y cariñosa, para que el niño se reafirme cada vez más, si fueran sus actitudes de rechazo o escaso interés se devaluaría la personalidad del niño. En muchas ocasiones ignoran las palabras, sonrisas o llantos de niños que las buscan esperando su ayuda.

Ramírez Tellez (1986) aplicó un cuestionario sobre afectividad a las educadoras en un Jardín de Niños. No tenían conocimientos sobre qué es el afecto, no consideraban que la afectividad permitiera la asimilación del aprendizaje y desarrollo favorable del niño. Ramírez Tellez (1986) se cuestionó cómo orientarían estas educadoras a los padres para el desarrollo integral de sus hijos.

Los resultados no fueron buenos, se encontró que no tenían amor por su trabajo ni por los niños, trabajaban por el sueldo, no se preocupaban de que los niños se sintieran felices, jugaran o realizaran sus trabajos, ponían poco esfuerzo para propiciar que se sintieran llenos de cariño.

Se aprecia una relación en estos resultados con lo

reportado anteriormente del descontento de los maestros con su trabajo (Ver Zapata y Aguilar (1986), Rosas y Fierro (1988), Consejo Nacional Técnico de la Educación de México (1989)).

Montes Martínez y Reyes Meza (1990) aplicaron cuestionarios a 14 educadoras sobre la afectividad en la enseñanza, estas últimas mencionan que la afectividad es importante para el desarrollo integral del niño, se relacionaba con la comprensión y seguridad, para favorecerla era necesario que el ambiente fuera agradable, se les diera cariño y seguridad. Se compararon sus respuestas con preguntas que se hicieron a los niños y se encontró una discrepancia ya que mencionaban que les gritaban, los regañaban, no escogían las actividades ni los materiales con que trabajarían, no expresaban sus sentimientos y no percibían los niños los sentimientos de sus profesores.

Aguilar Uribe, David Bueno y Esquivel Llantada (1990), Montes Martínez y Reyes Meza (1990), Cervantes Argüellos y Guadarrama Otero (1989), Robbins Martínez (1987), Ramírez Tellez (1986), López Ortiz (1986), Alonso Pastenes (1986) e Islas Espinoza de los Monteros (1986) señalan que la afectividad es importante en el desarrollo integral del niño, y es importante el papel de la escuela para su desarrollo; el papel de la educadora es esencial ya que su influencia es determinante en el desarrollo del niño.

En estos estudios se percibe que la enseñanza no es personalizada que los maestros carecen de sensibilidad y esta situación repercute negativamente en los niños.

Móntes Martínez y Reyes Meza (1990) mencionan que es importante dar amor y cordialidad para desarrollar seguridad, autoconfianza y creatividad en los niños, que les permita expresar sus emociones y desarrollar autonomía.

Islas, Espinoza de los Monteros (1986), Ramírez Tellez (1986) y Alonso Pastenes (1986) comentan que la educadora es una intermediaria que ayuda al niño a integrarse al sistema escolar. Son importantes las actividades creativas ya que les permite valorarse por lo que realizan.

Aguilar Uribe; David Bueno y Esquivel Llantada (1990), Móntes Martínez y Reyes Meza (1990), Cervantes Argüellos y Guadarrama Otero (1989), Alonso Pastenes (1986) e Islas, Espinoza de los Monteros (1986) concuerdan en la importancia de la comunicación e interrelación de la educadora y de la familia, para fomentar el desarrollo integral del niño. Cervantes Argüellos y Guadarrama Otero (1989) señalan que ambos influyen en la formación de su autoestima.

Pastenes (1986) involucró a los padres de familia en el conocimiento e importancia de la autoestima de sus hijos para

que alcanzaran éxito en sus vidas. Obteniendo niños seguros, creativos, autónomos, alegres, independientes.

Ramírez Tellez (1986) considera importante que se de a conocer a los padres la importancia de la integración familiar y de la afectividad que se debe transmitir a los niños, Alonso Pastenes (1986) señala que si se orientara a ser guías a los padres, se ayudaría al desarrollo de sus hijos.

4.1. Actitudes de las educadoras para favorecer el autoconcepto y la autoestima en Educación Preescolar

En Torres Gutiérrez, Nelly (1990) se comentó que sería indispensable considerar las siguientes características en el salón de clase para que las educadoras favorecieran el autoconcepto y autoestima en los niños:

- **Personas nutrientes.** Que trate la educadora a los niños con respeto y cariño; dando atención a lo que siente y dice el niño establezca una buena comunicación y comprenda sus sentimientos de amor y seguridad, a través de caricias físicas, confianza y respeto. A través de estas actitudes el niño se verá amado, respetado, con seguridad y confianza en sí mismo, tendrá libertad para expresarse, disfrutará de la vida desarrollando su creatividad.

- **Protección.** Prevenir las situaciones de conflicto, dar elementos al niño para poder enfrentarlos de manera adecuada, y para prepararlo en su vida futura. Esta actitud consiste en darle límites o normas al niño de acuerdo con su edad que servirán para su bien, para protegerlo del peligro, que sea congruente con lo que dice y hace, explicándole porque establece las reglas enseñándole a formar parte del grupo.

El niño aprenderá a razonar al entender las explicaciones lógicas y reales, al convivir con los demás aceptará las indicaciones que le sugieran, será tranquilo responsable y expresivo, tendrá orden y disciplina en su protección propia.

- **Compañero.** Siendo amigo de los niños, compartiendo los juegos que ellos realizan, siendo animoso, invitando a participar al niño en algún trabajo de la escuela, considerando la opinión y sentimientos de los niños, hablando con sencillez.

El niño sentirá entusiasmo, ánimo y será optimista, sentirá la compañía y el amor de sus maestros, se sentirá seguro en diferentes situaciones y con diferentes personas, dinámico y productivo en sus actividades; si los adultos no están cerca de él se sentirá seguro porque sabe que lo

quieren y cuenta con ellos.

Pastenes (1986); Robbins Martínez (1987); Montes Martínez y Reyes Meza (1990); Aguilar Uribe, David Bueno y Esquivel Llantada (1990) encontraron que si la educadora era guía, comprensiva, cariñosa, dinámica, con iniciativa, creativa, no imponía sus decisiones, respetaba a los alumnos, les permitía solucionar sus problemas, la información se las transmitía de acuerdo a su edad, si les llamaba la atención trataba de que reflexionara el niño si era adecuado o no lo que hacía, entonces los niños serían alegres, mostrarían sus intereses e inquietudes, serían independientes, solucionarían sus problemas, colaborarían y no necesitarían que les ayudaran constantemente, y se sentirían apoyados, motivados, independientes y autónomos.

Son importantes para el niño: la autonomía, la solución de problemas, el desarrollo de un juicio crítico, estimular sus intereses e inquietudes, ayudarlos a decidir y reflexionar en la educación preescolar.

La educadora al relacionarse con el niño debe identificar sus actitudes para ayudarlo a sentirse bien consigo mismo.

Se percibe en estos estudios la importancia del papel de la educadora en el desarrollo del niño, su motivación hacia la docencia y como influyen sus actitudes de manera favorable o desfavorable en la formación del niño. Por esta razón veremos a continuación la metodología que se utilizó en este estudio, los resultados que se obtuvieron y la discusión e interpretación de los resultados.

5. Metodología

5.1 Planteamiento del problema

¿Cuál es la relación entre el autoconcepto y la autoestima en las educadoras que laboran en los Jardines de Niños en el D.F.?

5.2 Objetivos

5.2.1 Generales

Indagar la relación de la autoestima y del autoconcepto.

Identificar el nivel de autoestima en las educadoras que laboran en Jardín de Niños.

Determinar el nivel de autoconcepto en las educadoras que trabajan en Jardín de Niños.

Determinar la importancia de autoestima y autoconcepto elevados en las educadoras que trabajan en Jardín de Niños.

5.2.2 Particulares

Mostrar la influencia de la preparación escolar en la autoestima y autoconcepto.

Especificar como influye el estado civil en la autoestima y el autoconcepto de las educadoras que laboran en Jardín de Niños.

Determinar el nivel de autoestima y autoconcepto en las educadoras que laboran en Jardín de Niños Públicos y Privados.

5.3 Hipótesis

General

Las educadoras que laboran en Jardín de Niños tendrán una mayor autoestima si tienen un mayor autoconcepto.

Particulares

1. A mayor preparación escolar mayor nivel de autoconcepto y autoestima en las educadoras que laboran en Jardín de Niños.

2. El estado civil de las educadoras que laboran en Jardín de Niños, influye en su autoconcepto y autoestima.

3. No existen diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto y autoestima de las educadoras que trabajan en Jardín de Niños Públicos y Privados.

4. Sí existen diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto y autoestima de las educadoras que trabajan en Jardín de Niños Públicos y Privados.

5.3.1 Definición de conceptos

Autoestima. Resultado de internalizar las normas y valores de un grupo social y del adecuado desempeño ante las mismas, que se adquiere a través de las relaciones interpersonales; refleja de alguna manera la actitud que los demás tienen ante el sujeto, por lo que el sujeto mismo presenta una actitud valorativa (Reidl 1981). La autoestima incluye al autoconcepto (Dominguez y otros 1988).

Autoconcepto. Percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente son: actitudes, sentimientos y conocimientos referentes a las propias capacidades, habilidades y aceptabilidad social (La Rosa (1986).

Preparación escolar. Niveles de enseñanza formal que se recibe en la escuela, puede ser técnica o profesional.

Estado civil. Conjunto de cualidades que generen efectos jurídicos en el campo del Derecho familiar, surgen entonces condiciones como soltero, casado, viudo, divorciado, etc. (Athié y otros 1985).

Escolaridad. La ayuda que se preste al individuo en la escuela para desarrollar sus potencialidades (Fromm 1953).

Educadora de Jardín de Niños. Persona que educa a niños de 4 a 5 años 11 meses de edad en una institución educativa pública o privada.

Jardín de Niños Público. Institución educativa para niños de 4 a 5 años 11 meses de edad sostenida por el gobierno.

Jardín de Niños Privado. Institución educativa para niños de 4 años a 5 años 11 meses sostenida por personas o asociaciones mediante el pago mensual de colegiaturas.

5.4. Diseño de la Investigación

El tipo de investigación fue exposfacto con dos tipos de muestra diferentes.

5.4.1 Sujetos

Participaron 40 mujeres educadoras, 20 de escuelas públicas y 20 de escuelas privadas laicas; ambos tipos de escuelas localizadas en la delegación Tlalpan, al sur de la Ciudad de México; las educadoras tenían un nivel de estudios técnico o profesional; La edad de las mujeres fluctuaba entre los 19 y los 38 años principalmente.

5.5 Muestreo

5.5.1. Procedimiento de selección

La selección de los Jardines de Niños fue a través de un muestreo no probabilístico y participaron las educadoras que laboraban en 6 Jardines Públicos y 7 Jardines Privados.

5.6 Instrumento

Se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario sociodemográfico, la escala de autoestima tipo Likert diseñada por Reidl (1981) y la escala de autoconcepto tipo diferencial semántico diseñado por La Rosa (1986).

Escala de autoestima de Reidl (1981) escala de tipo Likert con tres opciones de respuesta, se da una puntuación de tres a la opción con mayor autoestima y de uno a la de baja autoestima. Consta de 20 afirmaciones del sí-mismo, se refiere a las cualidades, defectos personales, seguridad para enfrentarse a otros, opiniones de otros hacia la persona, sobre dependencia e independencia así como sentimientos generales hacia el sí-mismo. Las preguntas las clasifica en 2 factores a partir de su validación con alfa de cronbach: el Factor I abarca preguntas de aspectos negativos o

indeseables para la persona (preguntas 2, 3, 5, 11, 12, 14, 18, 19); El factor II comprende aspectos positivos o deseables para el individuo (preguntas 1, 6, 7, 8, 13, 15), se quitaron 6 reactivos que excluye Reidl (1981) de su evaluación final ya que abarcaban ambos factores y eran: 4, 9, 10, 16, 17 y 20.

La escala de autoestima de Lucy Reidl (1981) tiene una consistencia interna del Alpha de Cronbach de 0.79 que es significativa más allá de $p=0.01$.

La escala multidimensional de Jorge la Rosa (1986), utiliza la técnica del diferencial semántico con siete intervalos entre los adjetivos; Consta de 54 pares de adjetivos bipolares. Abarca cuatro dimensiones: social, emocional, ocupacional y ético clasificados en nueve factores validados en un análisis factorial:

- Dimensión social: Factor I social I: sociabilidad afiliativa, relacionarse con los demás (preguntas 18, 37, 42, 49, 52, 55, 61, 62, 64 y 69); Factor III social II: sociabilidad expresiva, comunicación del individuo en el medio social (preguntas 1, 4, 32, 45, 48, 50, 56, 71); Factor IX social III: persona accesible, se aproxima a los demás con confianza porque pueden contar con su comprensión (preguntas 5, 7, 10 y 14)

- La dimensión emocional se encuentra en el Factor II emocional I: vida emocional intraindividual, estado de ánimo experimentado en la subjetividad (preguntas 15, 17, 23, 34, 51, 58, 63 y 72); Factor IV emocional II: sentimientos interindividuales es decir el "otro" es el objeto de los sentimientos personales (preguntas 3, 12, 41, 50, 65 y 67) y el factor VI emocional III: se refiere a la salud emocional (preguntas 6, 16, 22, 25, 28, 35, 38, 40 y 43)

- La dimensión ocupacional abarca el factor V: se refiere al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión. Se extiende desde la situación del estudiante hasta la del trabajador, funcionario, profesionista, etcétera (preguntas 8, 19, 26, 29, 33, 39, 44 y 57) .

- La dimensión ética abarca el factor VII que es el aspecto de congruencia o incongruencia con los valores personales; es el reflejo de valores culturales más amplio o de grupos culturales en una cultura dada (preguntas 9, 11, 13, 20, 31 y 54).

- Surge la dimensión iniciativa que abarca el factor VIII y se refiere a que la persona tenga o no iniciativa en diferentes campos de la actividad humana, incluyen la parte social (sumiso-dominante) (preguntas 30, 47, 53, 59 y 66). En la escala de La Rosa (1986) se quitaron los reactivos 2,

21, 24, 27, 36, 46, 68 y 70 por las bajas cargas en los diferentes factores.

La escala de autoconcepto de La Rosa tuvo consistencia interna con el Alpha de Cronbach de 0.98 del autoconcepto global y los niveles de discriminación fueron $p=0.001$ siendo satisfactorios. Los instrumentos se encuentran en el anexo.

Cuestionario sociodemográfico: Consta de 8 preguntas, 3 abiertas y 5 cerradas que se refieren al estado civil, edad, estudios realizados, si tienen hijos y el número de ellos, los motivos de trabajo, la opinión familiar de su trabajo como educadoras, y si tomó cursos de autoestima.

5.7 Análisis estadístico

Se obtuvieron frecuencias y porcentajes de los datos sociodemográficos de la muestra, también se obtuvieron la confiabilidad de las escalas por el coeficiente de Alpha de Cronbach y las medias de las escalas; se sacó la relación entre los factores de los instrumentos con la correlación de Pearson y posteriormente se aplicó el análisis de varianza para ver la diferencia entre grupos.

6. Resultados

A continuación se presentan los resultados sociodemográficos de la muestra que se investigó. También se presenta la confiabilidad y medias de las escalas de autoconcepto y autoestima, la correlación entre esas escalas y el análisis de varianza de las dos escalas en relación con el estado civil y la escolaridad.

Los datos que se ofrecen se organizaron de manera que pudieran distinguirse las diferencias que se encontraron entre las educadoras que laboran en Jardines de Niños Públicos y aquellas que lo hacen en los Privados.

Se observa que el 60% de las educadoras que laboran en los Jardines de Niños Públicos son casadas y el 60% de las educadoras de los Jardines de Niños Privados son solteras.

La media de edad de las educadoras de los Jardines de Niños Públicos es de 29 años y de los Jardines de Niños Privados es de 27 años. En los Jardines de Niños Privados se encontró que el 20% de las educadoras tiene entre 19 y 23 años mientras que en los Públicos no había educadoras de esa edad.

En los Jardines de Niños Públicos el 60% de las educadoras tiene el grado de Normalistas y el 25% de Licenciatura y en los Privados el 30% tiene Licenciatura, el 15% de Normalistas y el 40% tiene nivel Técnico y de Bachillerato.

Se observa que el 65% de las educadoras de los Jardines de Niños Públicos tienen hijos y el 65% de las educadoras de los Jardines de Niños Privados aún no los tienen (se aprecia de la muestra total que el 50% de las educadoras tiene hijos y el 50% no los tiene).

De las 40 educadoras de Jardines de Niños Públicos que tenían hijos el 22.5% tiene dos hijos y el 17.5% tiene un hijo.

Del total de la muestra, el 57.5% de las educadoras eligieron la carrera porque les agrada los niños y al 32.5% dijo haberlo hecho porque les agrada la carrera.

El 40% de la muestra decidió trabajar para aplicar su carrera; el 15% porque les gusta su trabajo; el 32.5% porque les gusta convivir con los niños y el 10% lo hizo por razones económicas.

Las educadoras perciben que el 15% de la familia rechaza su trabajo por el bajo salario que reciben. Sin embargo el 65% de la muestra total la familia está de acuerdo con su trabajo.

Del total de la muestra el 72.5% de las educadoras no tomó cursos de autoestima y el 27.5% si lo hizo, siendo mayor el porcentaje de las educadoras de los Jardines de Niños Privados con un 40%.

En la realización de los siguientes cuadros se definieron los factores de la escala de la siguiente manera: Autoestima Negativa (Auto Neg); Autoestima Positiva (Auto Pos); Sociabilidad Afiliativa (Soafi.); Estados de Animo (Animo); Comunicación del Individuo con el medio (Comun.); Sentimientos Interindividuales (Senint.); Ocupación Laboral (Ocup.); Salud Emocional (Salud); Iniciativa (Inic.); Valores del Individuo (Etica); Accesibilidad (Acces.).

A continuación se presenta un cuadro de la confiabilidad donde fue significativo el alpha de Cronbach en todos los factores de la escala de autoestima y en casi todos los factores de la escala de autoconcepto a excepción del factor de accesibilidad a otras personas que se excluyó de la investigación.

CUADRO 1
CONFIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES DE
LAS ESCALAS DE AUTOCONCEPTO Y DE AUTOESTIMA

Escalas	Casos	Excluyen	Alpha de Cronbach
Auto Neg	34	6	.6598
Auto Pos	34	6	.6254
Soafi.	36	4	.8605
Animo	36	4	.8226
Comun.	36	4	.8379
Senint.	36	4	.7052
Ocup.	36	4	.7945
Salud	36	4	.7521
Inic.	36	4	.7562
Etica	36	4	.6970
Acces.	36	4	.3846

Alpha = > .05

Se obtuvieron medias de los factores de las escalas de autoestima y autoconcepto, se observa que la media obtenida en las dimensiones de las 2 escalas supera a la media teórica.

CUADRO 2
 MEDIAS OBTENIDAS DE LAS
 ESCALAS DE AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

Escalas	\bar{X} teórica	\bar{X} obtenida	D.E.	Código
Auto Neg	2	2.482	.414	1-3
Auto Pos	2	2.432	.468	1-3
Sociafi.	4	5.845	.795	1-7
Animo	4	5.740	.839	1-7
Comun.	4	4.688	1.139	1-7
Senint	4	5.904	.772	1-7
Ocup.	4	5.625	.794	1-7
Salud	4	4.461	1.063	1-7
Inic.	4	5.200	1.135	1-7
Etica	4	5.833	.802	1-7

A continuación se presentan las correlaciones de las escalas de autoconcepto y autoestima, Las correlaciones son superiores a .30 con una significancia mayor o igual a .05 (Ver cuadro 3) y se describen principalmente las correlaciones más altas.

La Autoestima Negativa se correlaciona con el factor de Comunicación del Individuo con el Medio de la Escala de Autoconcepto $r = .30$ ($p = .036$) y con Iniciativa para realizar cualquier actividad $r = .33$ ($p = .025$).

Autoestima Positiva se correlaciona con los Estados de Animo $r = .53$ ($p = .000$), con Comunicación del Individuo con el Medio $r = .49$ ($p = .001$), con Ocupación Laboral $r = .31$ ($p = .025$), con Salud Emocional $r = .48$ ($p = .001$) y con Iniciativa $r = .42$ ($p = .003$).

La Sociabilidad Afiliativa se correlaciona con Sentimientos Interindividuales $r = .34$ ($p = .015$), Ocupación Laboral $r = .62$ ($p = .000$), Salud Emocional $r = .62$ ($p = .000$), Valores del Individuo $r = .62$ ($p = .000$).

Los Estados de Animo tuvieron correlación con la Comunicación del Individuo con el Medio $r = .51$ ($p = .000$), Iniciativa $r = .61$ ($p = .000$) y con los Valores del Individuo donde $r = .35$ ($p = .017$).

La Comunicación del Individuo con el Medio tiene una correlación alta con Iniciativa para realizar cualquier actividad $r = .64$ ($p=.000$).

Los Sentimientos Interindividuales se correlacionó con los Valores del Individuo $r = .42$ ($p=.003$).

Ocupación Laboral se correlacionó con Salud Emocional $r = .46$ ($p=.001$) y con los Valores del Individuo $r = .78$ ($p=.000$).

Salud Emocional se correlacionó con los Valores del Individuo $r = .45$ ($p=.002$).

CUADRO 3
CORRELACIONES
DE LAS ESCALAS DE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO
DE LAS EDUCADORAS DE JARDIN DE NIÑOS
PUBLICOS Y PRIVADOS

	Auto Neg	Auto Pos	Soafi	Animo	Comun	Senint	Ocup	Salud	Inic.	Etica
Auto Neg					.3080 *				.3327 *	
Auto Pos				.5315 **	.4908 **		.3158 *	.4807 **	.4256 **	
Soafi						.3437 *	.6247 **	.6235 **		.6290 **
Animo					.5198 **				.6113 **	.3525 *
Comun									.6499	
Senint										.4263 **
Ocup								.4660 **		.7828 *
salud										.4562 **

* = > .05
** = > .01

Se llevaron a cabo Análisis de Varianza, a continuación sólo se reportarán aquellos en donde se encontraron diferencias significativas.

En el análisis de varianza del Estado Civil no hubo diferencias con la Escala de Autoestima pero si las hubo con el factor de Sentimientos Interindividuales de la Escala del Autoconcepto ($F = 4.0906$, $gl = 1$, $p = .05$) donde la media en el grupo de las solteras fue mayor ($\bar{x} = 6.1417$) que la de las casadas ($\bar{x} = 5.6667$).

La escolaridad no mostró diferencias en la Escala de Autoconcepto pero tuvo diferencias significativas con el factor de la Autoestima Positiva ($F = 5.3253$, $gl = 2$, $p = .0094$) siendo esta mayor en el grupo con más alta escolaridad (nivel licenciatura y especialidad) ($\bar{x} = 2.6795$) en comparación con las medias de los otros grupos. Y en el factor de Autoestima Negativa ($F = 6.8638$, $gl = 2$, $p = .0033$) siendo también mayor la media del grupo con más alta escolaridad ($\bar{x} = 2.7708$) en comparación con las medias de los otros grupos.

No se obtuvieron diferencias en las escalas de autoconcepto y de autoestima en relación con el tipo de Jardín de Niños (Público/Privado).

7. Discusión

A continuación se presenta la interpretación de los resultados del estudio en torno al Autoconcepto (AC) y la Autoestima (AE) de las educadoras, tomando como referencia las hipótesis planteadas.

Se encontraron en el Cuestionario Sociodemográfico diferencias significativas en la Edad, el Estado Civil y el Nivel Escolar de las educadoras en los Jardines de Niños Públicos y Privados. La media de edad era menor en los Privados, donde se encontraban educadoras de 19 a 23 años. Un gran porcentaje de educadoras de Jardines de Niños Públicos eran casadas y tenían por lo general pocos hijos mientras que las educadoras de Privados eran solteras en su mayoría; el nivel escolar de las educadoras en los Jardines de Niños Públicos era de Normal y de Licenciatura, mientras que en los Jardines de Niños Privados en su mayoría eran personas con nivel Técnico o Bachillerato seguido de Licenciatura.

La hipótesis general que supone que las Educadoras que laboran en Jardín de Niños tendrán una mayor AE si tienen un mayor AC, se acepta parcialmente; se observa que el factor de la AE positiva no se relacionó con todas las dimensiones de la escala de AC como Sociabilidad Afiliativa, Sentimientos Interindividuales ni con los Valores del Individuo, solamente se relacionó con los Estados de Animo, la Comunicación del Individuo con el Medio, la Ocupación, la Salud Emocional y con la Iniciativa. El factor de la AE negativa no se relacionó con Sociabilidad Afiliativa, Estados de Animo, Sentimientos Interindividuales, Ocupación Laboral ni con los Valores del Individuo, sólo se relacionó con Comunicación del Individuo con el Medio y con Iniciativa.

Sin embargo en los resultados se encontró que las escalas de AC y las de AE superaron la media teórica que significa que su AC y su AE son elevados. Resultados que se contradicen con lo que afirma Pick de Weiss (1990) que expone que pocas personas siempre tienen una sola clase de autoestima, siempre alta o siempre baja y que todas las personas en alguna época viven situaciones difíciles, y es normal que en ocasiones se sientan bien y en otras mal. Esto nos haría pensar que respondan por conveniencia social.

Una posible explicación de la falta de relación de la Escala de AE con las dimensiones de la Escala de AC sería que los instrumentos abarcan aspectos diferentes. La Escala de AE se refiere a aspectos globales y su estructura gira en torno al sí mismo, mientras que la Escala de AC se dirige hacia actitudes más específicas que en su mayoría se interrelacionan con el medio. Esta explicación justificaría la falta de relación de la escala de AE con Sociabilidad

Afiliativa, y con Sentimientos Interindividuales aunque no la referente a Valores, la cual se analizará posteriormente.

Se puede advertir que la AE negativa abarca aspectos de aceptación de uno mismo, iniciativa y deseos de cambio que podrían explicar su falta de relación con la Sociabilidad Afiliativa, los Estados de Animo, los Sentimientos Interindividuales, la Salud Emocional y la Ocupación que se analizará más adelante.

La AE positiva por su parte abarca aspectos relacionados con el estado de ánimo, qué opinan otras personas de ellas, si ellas perciben que le caen bien a la gente, su valoración personal, la seguridad y confianza en las propias actitudes; aspectos que podrían explicar que no se relacionara con la Sociabilidad Afiliativa y los Sentimientos Interindividuales.

Dado este resultado se consideró importante ver que sucedía analizando reactivo por reactivo.

En el anexo 1 y 2 se observa que en la escala de AE entre el 60 y el 70% las educadoras tienen las siguientes características "Soy feliz", "Tengo muchas cualidades", "Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho", "La gente tiene buena opinión de mí", "Si tengo algo que decir lo digo", "No me cuesta trabajo hablar delante de la gente", "Nadie me dice que hacer", "No me avergüenzo de mí", "Me gusta" y "No desearía ser otra persona". Tuvieron porcentajes entre el 55% y el 57.5% en "Nunca estoy triste", "Fácilmente le caigo bien a la gente" y "No es difícil ser uno mismo". Se aprecia además que un 55% comentó "Me cambiaría si pudiera".

De acuerdo a los resultados anteriormente mencionados se podría afirmar que las educadoras son felices, tienen muchas cualidades, se aceptan como son y se sienten seguras, aunque más de la mitad manifiesta un deseo de cambiar, el cual por el tipo de cuestionario no pudo ser profundizado, lo que manifiesta una inconformidad consigo mismas.

La Salud Emocional (Anexo 5) se relacionó negativamente con "Me cambiaría si pudiera" (lo que implicaría que a mayores deseos de cambiar habría menor Salud Emocional), resultados que concuerdan con La Rosa (1986), de este resultado es interesante apreciar que las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato (80%) y Normal (52%) (Ver Anexo 9) presentarían menor Salud Emocional.

Debido a la complejidad de los factores que pueden intervenir en su deseo de cambio nos enfocaremos al rol de la mujer y el rol de la docencia para explicar esta situación.

La Ocupación se relacionó con la AE positiva, con los factores Sociabilidad Afiliativa, Salud Emocional y con los

Valores del Individuo.

Las educadoras reportaron en el cuestionario sociodemográfico que eligieron ser educadoras porque les agradaban los niños y su carrera, mencionaron que trabajaban para aplicar su carrera y convivir con los niños, esto se confirma en la relación que hubo en la Ocupación con la AE positiva. En este estudio las educadoras percibían que su familia estaba de acuerdo con su trabajo (el 65%), Siendo este un aspecto que aumenta el AC y la AE en las mujeres por la estimación que les muestran sus familiares a las actividades que ellas realizan y que ellas lo perciban (James, 1890 y Vite San Pedro, 1986). En el anexo 4 se observa que la Ocupación se relacionó con la afirmación de la AE positiva "Tengo muchas cualidades".

De acuerdo con Valdez Villarreal (1981) y la revista Women's income and earning (1975 en Campos Velázquez, 1984) el trabajo es indispensable para la mujer porque en él ella puede desarrollar sus facultades físicas, psíquicas y sociales, percibir ingresos al participar en la economía del país, alcanzar un nivel más alto de vida, por lo que estos factores pueden contribuir al aumento de su AE.

Este deseo de cambio se atribuiría al deseo de superarse como profesionistas, en el plano laboral y personal. Una razón de su deseo de cambio puede ser por el escaso salario que reciben, debido a que tradicionalmente se asocia la docencia con imágenes de misión y vocación y con los roles tradicionales de la mujer, donde la educadora se percibe como una madre (Bonilla, 1986, Revista Cero en Conducta 1990, Rockwell, 1985).

Aunque las educadoras por el tipo de trabajo que realizan conservan algunas características de su rol tradicional, se alejan de este rol al trabajar y participar en la economía del país. La situación que se experimenta actualmente en los aspectos sociales, económicos y culturales (Backman y Secord, 1979), contribuye al deseo de cambio de los roles femeninos de las educadoras.

La Comunicación e Iniciativa no se relacionaron con Ocupación, Socialización Afiliativa, Sentimientos Interindividuales, Salud Emocional ni con los Valores.

Se aprecia que los Sentimientos Interindividuales sólo se relacionaron con Socialización Afiliativa y con los Valores pero no se relacionaron con la AE (con ninguna afirmación), ni con la Ocupación. Por su parte la Ocupación se relacionó con Sociabilidad Afiliativa.

La mujer tiene un cambio en la característica tradicional de los sentimientos interindividuales al realizar una actividad laboral, lo que significa que se preocupa menos

por los intereses de otras personas. La Rosa (1986) encuentra que las personas que trabajaban presentaban menor afectividad (situaciones donde un individuo a través de su relación afectiva consigue sus objetivos) que las personas que no trabajaban.

Los Valores a su vez se relacionaron con la Socialización Afiliativa, con los Estados de Animo, con los Sentimientos Interindividuales, con la Ocupación laboral y con la Salud Emocional pero no se relacionaron con la AE positiva, con la AE negativa, con la Comunicación ni con la Iniciativa.

Esta no relación entre los Valores y los otros factores señalados se debe al conflicto que experimenta la mujer en el rol que realiza como mujer y educadora que de acuerdo con Athié (1993) se contraponen con la realidad que experimenta en el campo laboral, ya que actualmente se vive una pérdida de comunicación en una sociedad utilitarista, el aspecto laboral cae en muchas ocasiones en una burocratización que se convierte en algo rutinario, situación que limita la afectividad y el actuar de acuerdo a los valores que no se perciben en la sociedad con claridad.

Se observa que la Ocupación no se relacionó con los Estados de Animo (Ver Cuadro 3) que nos indicaría que su realización no sólo está en el trabajo. En las respuestas que dieron en el cuestionario sociodemográfico, una baja proporción de educadoras (32.5%) reportó que trabajaban porque les agradaba su trabajo, se podría decir que no se sienten realizadas al ser cumplidas, puntuales; capaces, eficientes, ni intelectuales. Se aprecia que no se relacionó la Ocupación con las afirmaciones "Soy feliz" y "Casi nunca está triste" (Anexo 4). Esto podría ser por la crisis que se experimenta actualmente en torno a los valores y roles de la mujer.

El laborar con niños de manera rutinaria podría también inhibir su afectividad y orillarlas a realizar su trabajo como una costumbre un ritual individual, superficial y despersonalizante.

Su labor se restringe a la escuela y a su aislamiento en el aula (Rockwell (1985). De acuerdo con Nias (1984) al percibir la docente que sus sistemas de valores son diferentes a las de sus colegas recurre a su aislamiento y falta de comunicación siendo esta la alternativa para evitar ser agredida y reprimida, o que limiten sus valores por su temperamento. Hay maestros que se frustran al percibir la desigual distribución de poder en la escuela y en su grupo.

Es interesante apreciar que Animo se relacionó con Comunicación y con iniciativa.

La Comunicación y la Iniciativa se relacionaron con la escala de AE en las afirmaciones "Si tengo algo que decir lo digo", "No me cuesta trabajo hablar delante de la gente" y con "Ninguna persona me debe decir qué hacer", pero en el factor Comunicación con el Medio las educadoras no se consideraban introvertidas ni extrovertidas y tuvieron valores mayores al 25% en la opción 4 en callada-comunicativa, tímida-desenvuelta y deshinibida-inhibida; y en el factor Iniciativa se presentó un porcentaje mayor al 25% en la opción 4 en sumisa-dominante, aunque mencionaban que eran dinámicas, rápidas, audaces y activas.

Aunque la Comunicación e Iniciativa se relacionaron con AE positiva y con AE negativa se aprecia que no tienen demasiada iniciativa ni comunicación con el medio, tienden a la dependencia.

En la escala de AC se observó que en el factor Salud Emocional las educadoras se autoevaluaban como ansiosas y temperamentales pero no se definieron ni como nerviosas ni como tranquilas. En los Sentimientos Interindividuales mencionaban que son muy sentimentales, todas las características mencionadas muestran su carencia de estabilidad emocional, resultados que concuerdan con los de La Rosa (1986).

Hay varias explicaciones posibles a esta situación. Una de ellas es la incoherencia del sistema educativo que de acuerdo con Zapata y Aguilar (1986) y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (1989), limitaba la creatividad y autonomía de los docentes y originaba una actitud pasiva y dependiente. Su ansiedad también podría explicarse porque las docentes fueran inexpertas en el rol que experimentan en su trabajo ya que algunas educadoras que participaron en este estudio eran muy jóvenes (Polaino Lorente, 1982).

Otra causa sería el realizar actividades adicionales como la elaboración de materiales en horarios extraescolares Rockwell (1985).

Se aprecian características negativas en su rol de mujer presentándose en ellas timidez, inseguridad, miedo a arriesgarse y dependencia así como una falta de iniciativa lo que coincide con Lara (1989) y La Rosa (1986). Estas características negativas serían por los factores históricos, culturales y educativos que se realizan en la mujer orientándola a no tener iniciativa, a no buscar su autonomía y a ser sumisa (Lara, 1988, Lara y Modina Mora 1988 y Johnson, 1986). De acuerdo con Gordillo Alvarez-Valdez (1987), esto puede ser consecuencia del miedo de algunas mujeres de participar públicamente.

Esta sería una posible razón de que las educadoras conserven características de sus roles tradicionales

(sentimental, tímida y dependiente), pero al realizar un trabajo remunerado presentan algunas características en el cambio de sus roles al considerarse triunfadora, estudiosa, capaz, eficiente. Probablemente la ansiedad que se reporta en los resultados es por el conflicto que vive la mujer actualmente.

Sin embargo en este estudio se percibe que aunque las educadoras tienden a la dependencia, su estado de Animo se relaciona con su Iniciativa y con su Comunicación. producto tal vez de la represión que experimentan, lo que podría deberse a su autoafirmación activa La Rosa (1986) y a su deseo de cambio.

En relación a la primera hipótesis particular planteada en el estudio que dice que a mayor escolaridad en las educadoras aumenta su AC y su AE se acepta parcialmente. Se observa que no hay una relación de la preparación escolar con el AC. Sin embargo se aprecia que la AE es mayor en las educadoras con más alta escolaridad en comparación con las de baja escolaridad.

Se aprecia que las educadoras de Licenciatura y Especialidad presentaron características de AE positiva. Se puede observar (anexo 6 al 10) que sus respuestas se fueron hacia los polos más altos de la AE. Resultados que concuerdan con Bonilla (1986) en donde las profesionistas reportaron mayor grado de AE que las no profesionistas.

Estas respuestas positivas en su AE podrían ser porque a mayores niveles de escolaridad se experimentan más logros y satisfacciones personales. La escolaridad es un factor importante en las mujeres para ser más activas, maduras y menos sumisas (Lara y Medina Mora, 1988, Lara 1993). La mayor escolaridad aumenta la AE al experimentar mayor aceptación social

Las respuestas positivas en su AE también podrían ser por la tendencia general de las personas de definirse positivamente por la influencia de la conveniencia social y por la necesidad que experimenten de la aprobación de las demás personas (Goldberg, 1972). La respuesta afirmativa de sus reactivos haría dudar de la confiabilidad de sus respuestas por lo que sería conveniente realizar otros estudios para verificar las actitudes observadas ya que pudiera ser que la información que revelan las educadoras no esta de acuerdo con la conducta que se observa en ellas (Goldberg, 1972).

Se observa en el Anexo 8 y 9 que las Normalistas presentan las características de la AE positiva exceptuando dos afirmaciones "No fácilmente le caigo bien a la gente" (con un 47.1%) y "No cambiaría si pudiera" (52.9%).

Una razón de su percepción de la falta de aceptación de la gente, sería que la docencia, se percibe inferiormente como ya se mencionó en el plano profesional y se devalúa a los docentes como técnicos del plan de estudios (Revista Cero en Conducta, 1990).

Se aprecia que las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato se contradicen en sus respuestas ya que aunque afirman "soy feliz" también reportan "Casi siempre estoy triste".

En lo que se refiere a la segunda hipótesis: el Estado Civil de las Educadoras que laboran en Jardín de Niños influye en el AC y en la AE, se acepta parcialmente ya que esta variable no se relacionó con la escala de AC ni con la de la AE, pero el Estado Civil sí se diferenció con la dimensión de Sentimientos Interindividuales en la escala del AC, siendo mayor la de las educadoras solteras que la de las casadas. Los Sentimientos Interindividuales son una característica de los roles tradicionales de la mujer (Lara, 1988).

Estos resultados podrían ser porque las solteras fueran de menor escolaridad, de menor edad, se relacionaran con otros grupos y tuvieran menos roles que cumplir que las casadas que asumen múltiples roles de madre, esposa y trabajo, y experimentan mayor conflicto de roles (Hall and Gordon 1973, y Huchos (1987 citados en Bhagat and MB Chassie 1981). Otro aspecto que podría influir sería que las solteras fueran de menor edad, se relacionaran con otros grupos y las casadas no se relacionaran por las responsabilidades que les impone su matrimonio.

La edad, la escolaridad y los roles que desempeñan podrían influir en las actitudes de mayor espontaneidad y sensibilidad ante los sucesos que les ocurren a otras personas (Lara y Medina Mora, 1988).

Sería interesante realizar posteriores estudios en relación a la edad, Kramor (1975 en Bonilla 1986) menciona que la persona socializada realiza los roles que se establecen por la edad, sexo, raza, ocupación etc., definidos por la sociedad.

Respecto a la tercera hipótesis en los resultados se aprecia que no existen diferencias significativas en el AC y AE de las educadoras de Jardín de Niños Públicos y Privados, por lo que se acepta esta hipótesis nula.

De acuerdo con los resultados anteriores la mujer educadora debe considerar su situación actual y cambiar algunas características de su rol femenino. Debe ser consciente del cambio de su rol y debe desarrollar en mayor medida características de independencia, madurez, reflexión

y confianza en ella misma para encontrar su identidad de rol. Sería conveniente que las educadoras se orientaran a la masculinidad y femineidad Spence Helmreich and Stapp (1979, 1981, 1983, citado en Lara 1993).

7.1. Conclusiones

Las educadoras tienen conflictos en su rol de mujer

Al relacionarse Animo con Comunicación e Iniciativa y al relacionarse estas dos últimas con la AE positiva y negativa se observa que tienen un deseo de cambio, probablemente inconsciente, que aceptan y rechazan en su rol de educadoras y de mujeres.

Las educadoras carecen de una estabilidad emocional ya que eran ansiosas, temperamentales, sentimentales y no se definían como nerviosas ni como tranquilas.

Conservan características femeninas negativas como la dependencia, ansiedad, nerviosismo, temperamentalidad.

Las educadoras tienden a ser autoafirmativas activas y sus relaciones sociales tienden a ser superficiales e impersonales.

Aunque las educadoras aceptan su profesión y su Ocupación se relaciona con la AE positiva, no se realizan solamente en ella.

Las educadoras tuvieron un AC y una AE elevados que nos haría pensar que respondieron de acuerdo a la deseabilidad social.

Hay una contradicción en las respuestas que dieron sobre su iniciativa en la escala de AE y las respuestas de las dimensiones de Iniciativa y Comunicación en la escala de AC, Son dependientes y no se expresan con libertad en sus relaciones con sus colegas.

Existe una contradicción en las respuestas de las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato.

Las educadoras de licenciatura y licenciatura con especialidad tuvieron mayor AE que las educadoras de nivel escolar técnico y bachillerato, el nivel de preparación escolar influye en la AE positiva.

Las solteras presentaron en mayor medida Sentimientos Interindividuales que las casadas. Sería interesante realizar estudios que incluyeran la edad y los roles que realiza la mujer.

7.2. Limitaciones

No se encontró suficiente material de educadoras sobre autoconcepto y autoestima, sólo se encontraron algunos estudios en tesis de educadoras.

No hubo oportunidad de revisar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar.

No se aplicó el estudio a una muestra representativa, por lo que estos resultados no se pueden generalizar a todas las educadoras.

7.3. Sugerecias

1. Aplicar este instrumento a otra muestra de maestras diferente (de primaria, secundaria, preparatoria o universidad; de otros estados de la república, de nivel socioeconómico alto, etc.), para verificar si las mujeres son ambivalentes en sus respuestas.
2. Aplicar estas escalas a las educadoras que trabajan y también conocer la percepción que los niños reciben de ellas.
3. Realizar estudios experimentales de seguimiento donde a un grupo se le de un curso de AC y AE, y compararlo con otro que no reciba esos cursos, para ver en qué grado se dan cambios en las actitudes de las educadoras.
4. Realizar estudios donde se diera oportunidad a las educadoras de participar en la elaboración de programas, y tener mayor libertad para desarrollar su creatividad en el salón de clases para que aumente su AC y su AE. Velasco Yañez (1988) en su estudio observa que los maestros que participaron tuvieron una actitud más afectiva y cooperativa con los niños y con ellos mismos, tenían deseos de superación e interés por preparar el material con el que trabajarían, mayor amor a la docencia y profesionalismo, se dio una motivación mutua entre el alumno y la educadora. En ese estudio las educadoras desempeñaron un papel importante en la revisión de los métodos de enseñanza, posibilidades del uso del aula y la distribución del tiempo. El AC profesional se reforzó
5. Revisar el curriculum de la licenciatura de Educadoras y ver en que medida se transmite información de AC y AE así como la metodología que utilizan para enseñarla.
6. Verificar si la preparación académica de las educadoras abarca la formación de la persona en su totalidad (Intelectual-Afectiva-Social,); si se dan herramientas al docente en torno al desarrollo humano, que sean reforzadas constantemente y si se da importancia a la educación personalizada. Es importante que el Sistema Educativo tenga un cambio en la preparación de docentes.
7. Aplicar estas escalas a educadoras que están en formación profesional y comparar los resultados con la revisión curricular y con la preparación académica que se realiza en ellas.
8. A las educadoras que laboran actualmente les den talleres a nivel Nacional sobre AC y AE. Para ello sería conveniente revisar la organización laboral de las educadoras a nivel Público y Privado y las oportunidades que tienen para asistir a cursos de actualización.

9. Que los docentes tuvieran un grupo donde pudieran expresar los problemas de la enseñanza que enfrentan día con día, y que se lograra, principalmente, el ingreso de hombres a esta carrera.

Bibliografía

- Aguilar Uribe N.T, David Bueno MA. C., Esquivel Llantada E. L. (1990). La educadora, factor decisivo para generar autonomía en el niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Alcalay MS. L. y Antonljevic N. (1987). Motivación para el aprendizaje: variables afectivas. Revista de Educación. Ministerio de Educación Pública de Chile. No. 144, pp. 29-32.
- Alonso Pastenes R. (1986). La educadora como un agente importante para fortalecer la seguridad del niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Alvarez Mendoza J. (1986). Recuperación de niños con atraso escolar. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Vol XVI Nos. 3-4, pp. 219-233.
- Assis R. de (1988). El trabajo pedagógico en la educación preprimaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XVIII, No. 1, pp. 12-18.
- Athié Athié V., Athié Gutiérrez A., Cova Castillo J., Jauregui T. Ma. G., Mendoza Jiménez A., Murad Robles P. (1985). Fundamentos de derecho. Parte I: Introducción y civil academia de profesores de derecho de la facultad de contaduría y administración, AC. Edit. ELASA, México, pp. 173.
- Athié T. (1993). La violencia social silenciosa. Revista Psiquis. Vol 2, No. 5, pp. 111-114.
- Backman Carl W y Secord Paul F (1979). Psicología Social. Tr. Gerardo Marín. Edit. Mc. Graw-Hill. Bogotá, Colombia, pp. 619.
- Baker Miller J. (1992). Hacia una nueva psicología de la mujer. Edit. Paidós, México, pp. 159.
- Barrera M. (1977). La mujer chilena en la educación y el trabajo. Revista del Centro de Estudios Educativos (México). Vol. VII, No. 1, pp. 33-49.

- Bhagat RS. and Chassie M.B. (1981). Determinants of organizational commitment in working women: some implications for organizational integration. Journal of Occupational Behavior. Vol. 2 No. 1, pp. 17-30.
- Bischof Ledford S. (1975). Interpretación de las teorías de la personalidad. Enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva. Biblioteca técnica de Psicología. Tr. Federico Patán Robles. Edit. Trillas. México, pp. 690.
- Bonilla Muñoz M.P. (1986). Un perfil de la mujer en el trabajo. Tesis de maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM. México, pp. 71.
- Brophy J., Good T. (1974). Teacher-student relationships. Holt Rinehart and Winston, Inc, New York, pp. 385.
- Campos Velazquez M. (1984). Conflictos de roles ansiedad y autoestima en mujeres mexicanas, que compartan una doble jornada de trabajo. Facultad de Psicología UNAM. I Foro Universitario de la mujer en México, del 23 al 27 de enero, <s.p.>
- Cervantes Arguelles J. L., Guadarrama Otero J. M., Ruiz Mendivil E. A. (1989). Una propuesta para favorecer el desarrollo del concepto de sí mismo en el niño de 4 a 6 años. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Cero en Conducta (1990). Editorial ¿Dónde está la modernización en la formación de maestro? Año 5 No. 21-22, pp. 1-3.
- Cero en Conducta (1991). Editorial Adios Sr. Bartlet. Año 6, No. 28, pp. 1-2.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) (1989). Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Modernización Educativa. 1989-1994. pp. 112.
- Cordero J. (1986). Ética y profesión en el educador: su doble vinculación. Revista Española de Pedagogía. No. 174, pp. 463-482.
- Downie N. M. y Heath R. W. (1986). Métodos Estadísticos Aplicados. 5a. Edición. Tr. Lic. Mei Mei Alicia Chu Pulido. Etid. Harla, pp. 280.

- Dawes Robin M. (1975). Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. Tr. Manuel Arboli Gascón. México, pp. 193.
- Deutsh Morton, y Krauss R. M. (1974). Teorías en psicología social. Edit. Paidós. Buenos Aires, pp. 176.
- Díaz-Aguado Ma. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor alumno. Revista Española de Pedagogía. No. 162 pp. 563-588.
- Díaz-Guerrero R. (1982a). Fuentes de ansiedad en la cultura mexicana. Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 8 No. 1, pp. 65-75.
- Díaz-Guerrero R. (1982b). Psicología del mexicano. 4a. edic. Edit. Trillas. México, pp. 332.
- Dominguez Eyssautier M., Pellicer de Flores G y Rodríguez Entrada M. (1988). Autoestima: Clavo del Exito Personal. 2da. Edic. Edit. El Manual Moderno, SA de CV. México, pp. 83.
- Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional SEP. Fin de cursos (1989-1990). Por Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP 1991, México, pp. 232.
- Fariás Aliaga R. (1988). La formación de educadores que faciliten la autorrealización de sus alumnos. Boletín educativo. Revista semestral, Departamento de ciencias humanas. Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad del Norte (Chilo). Vol. 19 No. 1 pp. 11-25.
- Fromm E. (1984). El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor. Edit. Paidós. 3a. edic. Mexico, pp. 128.
- Fromm E. (1953). Ética y Psicoanálisis. Breviarios. Fondo de cultura Económica. México, pp. 278.
- Gammage P. (1975). El profesor y el alumno, aspectos sociopsicológicos. Edic. Marova. Biblioteca del educador, 17. Madrid, pp. 147.
- Garanto Alos J. (1986). El educador y su maduración personal. Revista de Ciencias de la Educación. No. 127 pp. 275-301.

- Gómez García S. (1990). La evaluación de la práctica educativa a través del laboratorio de docencia en la formación de los licenciados en educación preescolar. Tesina de licenciatura en Pedagogía de la UNAM.
- Goldberg P. D. (1972) The detection of psychiatric illness by questionnaire. A technique for the identification and assessment of non-psychiatric psychiatric illness. Oxford University Press, New York, Toronto, pp.145.
- Gordillo Alvarez-Valdez Ma. V. (1987). El desarrollo moral de la mujer. Revista Española de Pedagogía. No. 175, pp. 29-43
- Hansen C. J. (1978). La formación del maestro en los sistemas educativos actuales. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. No. 17, pp. 33-54.
- Hesse-Biber Sh. and Marino M. (1991). From high school to college: changes in women's self concept and its relationship to eating problems (Boston Coll, M.A.) Journal of Psychology. Vol. 125 No. 2, pp. 199-216.
- Islas Espinoza de los Monteros D. E. (1986). La labor de la educadora como factor importante para coadyuvar al desarrollo de la autoestima del niño de 2da infancia. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Jiménez-Guerrero A. (1991). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. Revista de Ciencias de la Educación. No. 145, pp. 25-52.
- Johnson Díaz M. (1986). Influencia de la marginación de la mujer mexicana en los profesores de educación preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Lara Cantú Ma. A., Rodríguez Ma. T. (1986). Aplicación de dos inventarios de roles sexuales a un grupo de obreros. Un estudio preliminar. Salud Mental. Vol. 9, No. 1 marzo, pp. 27-31.
- Lara Cantú Ma. A., Medina Mora Ma. E. (1988). Estudio sobre características de personalidad masculinas y femeninas. Revista IDEA, Investigación y Desarrollo Aplicados. Vol. II No. 2, pp. 9-17.

- Lara Cantú Ma. A., Rodríguez Ma. T. (1989). Análisis factorial de dos inventarios de roles sexuales: muestra de obreros mexicanos. Acta Psiquiátrica Psicológica. América Latina. Vol 35, No. 1, pp. 39-47.
- Lara Cantú MA. A. (1989a). Comparación entre la descripción del propio rol sexual y las expectativas sociales del mismo. Revista Mexicana de Psicología. Vol 5, No. 2, pp. 129-133.
- Lara Cantú MA. A. (1989b). Rasgos masculinos y femenino s en parejas: autodescripción y descripción del cónyugue, similitud o diferencia de roles. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 6, No. 1, pp. 35-43.
- Lara Cantú MA. A. (1991). Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no deseables de los roles de género. Salud Mental, Vol. 14, No. 1, pp. 12-18.
- Lara Cantú MA. A. (1993). Inventario de Masculinidad-Feminidad IMAFE. Edit. El Manual Moderno, México, pp. 54.
- La Rosa J. (1986). Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y validación. Tesis de doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología UNAM, México, pp. 273.
- Levin J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación social. 2a. Edic. Tr. Vivian del Valle. Edit. Harla. México, pp. 305.
- López Ortíz I. E. (1986). El aspecto afectivo en la socialización del niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Montes Martínez C. del C y Reyes Meza N. (1990). La importancia de la afectividad en el desarrollo del niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Mouly G. J. (1978). Psicología para la enseñanza. 3a. Edic. Tr. Vicent V. Agut Armer. Edit. Interamericana. México, pp. 486.

- Neill A. S. (1960). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Tr. Florentino M. Torner. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 300.
- Nias J. (1984). The definition and maintenance of self in primary teaching. British Journal of Sociology of Education. Vol. 5 No. 3, pp. 267-280.
- Peretz Elkins D. (1979). Self Concept Sourcebook. Edit. Growth Associates, pp. 210.
- Pick de Weiss S, Vargas Trujillo E. (1990) Yo adolescente. Respuestas a mis grandes dudas. IMIFAP. Edit. Limusa. México, pp. 216.
- Pintrich P. R. and Blumenfeld P. C. (1985) Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort, and conduct. Journal of Educational Psychology. Vol. 77, No. 6, pp. 646-657.
- Polaino-Lorenzo (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. Revista Española de Pedagogía. No. 157, pp. 17-45.
- Reidl de Aguilar (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. Asociación Latinoamericana de Psicología Social. México, Vol. I, No. 2, pp. 273-288.
- Ramírez Tellez L. (1986). Influencia del afecto en el aprendizaje del niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Rockwel E. (1985). Antología preparada. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Edit. El Caballito, México, pp.160.
- Robbins Martínez A. V. (1987). Influencia de la educadora en el desarrollo del niño preescolar. Tesina de licenciatura de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños SEP.
- Rodríguez R. E., Rittershausen K. S. y Papić-Vilna (1987) Las habilidades docentes de comunicación. Revista de Educación Ministerio de Educación Pública de Chile. No. 138, pp. 22-26.
- Rojas Soriano R. (1980). Guía para realizar investigaciones sociales. Textos universitarios. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 274.

- Rosas L. y Fierro C. (1988). La formación de los maestros de educación básica. Visión retrospectiva. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XVIII, No. 3-4, pp. 145-146.
- Rogers Carl R. (1983). Libertad y creatividad en la educación. El sistema <no directivo>. Edit. Paidós, México, pp. 256.
- Santos Rego A. (1982). La estimulación del autoconcepto y la autoestima en el aula: urgencia inaplazable de la psicopedagogía escolar. Revista de Ciencias de la Educación. No 112. pp. 427-438.
- Satir V. (1981). Relaciones Humanas en el núcleo familiar. Librería Carlos Cesarman. Edit. Pax México, pp. 299.
- Silva V. O. (1985). Un enfoque humanístico de la enseñanza. Revista de Educación, Ministerio de Educación Pública de Chile. No. 130 pp. 32-36.
- Spence J, T., Helmreich R. and Stapp Joy (1975). Ratings of self an peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity. Journal of personality and social psicology. Vol 32, No. 1.
- Stagner R. (1974). Psicología de la personalidad. Tr. Federico Patán López. Biblioteca técnica de psicología. México, pp. 687.
- Tórres Gutierrez N. (1990). Desarrollo infantil en el ámbito escolar. Instituto Mexicano de Psiquiatría, México 23-25 de julio, <s.p.>.
- Valenzuela Fuenzalida A. M. (1986). La dirección en una escuela con un clima personalizante. Revista de Educación. Ministerio de Educación Pública de Chile. No. 138, pp. 22-26.
- Velasco Yañez L. (1988). Enseñando con cariño. Revista de Educación. Ministerio de educación pública de Chile. No.154, pp. 38-42.
- Vértiz Gargollo J. I. (1991). Déficit de atención: su relación con el estilo de respuesta de acuerdo con el y el coeficiente intelectual. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Vite San Pedro S. G. (1987). Autoestima de madres con trabajo doméstico y madres con trabajo remunerado. Tesis de maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología UNAM, México, pp. 228.

Fe de erratas

Pág. 47. Quinto párrafo.

Dice: En los Jardines de Niños Públicos el 60% de las educadoras tiene el grado de Normalistas ...y en los Privados el 30% tiene Licenciatura, ...y el 40% tiene nivel Técnico y de Bachillerato.

Debe decir: En los Jardines de Niños Públicos el 65% de las educadoras tiene el grado de Normalistas ...y en los Privados el 35% tiene Licenciatura, ...y el 50% tiene nivel Técnico y de Bachillerato.

Pág. 48. Final del CUADRO 1.

Dice: $\text{Alpha} = > .05$

Debe decir: $p = > .05$

Pág. 52. Tercer párrafo, antepenúltimo renglón.

Dice: ... Ocupación Laboral ni con los...

Debe decir: ... Ocupación Laboral, Salud Emocional ni con los ...

~~...y Normal (52%)...~~

Debe decir: ...y Normal (52.9%)...

Pág. 56. Primer párrafo, tercer renglón.

Dice: ..."No me cuesta trabajo hablar delante de la gente" y con "Ninguna persona me debe decir qué hacer"...

Debe decir: ..."No me cuesta trabajo hablar delante de la gente" y la Iniciativa con "Ninguna persona me debe decir qué hacer"...

Pág. 58. Segundo párrafo, penúltimo renglón.

Dice: ..."soy feliz"...

Debe decir: ..."Soy feliz"...

Pág. 67. Último párrafo.

Dice: ... Medina Mora...

Debe decir: ... Medina Mora...

Pág. 68

Dice: Lara Cantú MA. A...

Debe decir: Lara Cantú Ma. A...

ANEXO 6. Primer párrafo, noveno renglón.

Dice: ...se relacionó negativamente con Salud Emocional
 $r = .3703$ ($p = .009$)...

Debe decir: ...se relacionó negativamente con Salud Emocional
 $r = -.3703$ ($p = .009$)...

Zapata A. Aguilar M. (1986). La tarea docente: una práctica enajenada. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Vol XVI, Nos. 3-4, pp. 177-200.

Anexos

ANEXO 1
AUTOESTIMA POSITIVA

VARIABLES	Desacuerdo Frec. %	Indiferente Frec. %	Acuerdo Frec. %	No contesto Frec. %
1	5 12.5%	7 17.5%	28 70.0%	
6	10 25.0%	5 12.5%	25 62.5%	
7	2 5.0%	13 32.5%	25 62.5%	
8	9 22.5%	3 7.5%	27 67.5%	1 2.5%
13	23 57.5%	5 12.5%	12 30.0%	
15	11 27.5%	7 17.5%	22 55.0%	

Tengo muchas cualidades (1); Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6); La gente tiene buena opinión de mí (7); Soy feliz (8); Casi nunca estoy triste (13); Fácilmente le caigo bien a la gente (15).

En el cuadro del factor autoestima positiva los resultados de los reactivos fueron los siguientes: en "Tengo muchas cualidades (1)" el 70% de la muestra total estaba de acuerdo; "Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho" (6) el 62.5% estuvieron de acuerdo y sólo el 25% estuvo en desacuerdo; en "La gente tiene buena opinión de mí (7)" el 62.5% estuvo de acuerdo; "Soy feliz (8)" el 67.5% estuvo de acuerdo; "Casi nunca estoy triste (13)" el 57.5% estuvo en desacuerdo y el 30% en acuerdo; "Fácilmente le caigo bien a la gente (15)" el 55% estuvo de acuerdo y el 27.5% en desacuerdo.

ANEXO 2
AUTOESTIMA NEGATIVA

VARIABLES	DESACUERDO FREC. %	INDIFERENTE FREC. %	ACUERDO FREC. %	NO CONTESTO FREC. %
2	5 12.5%	3 7.5%	31 77.5%	1 2.5%
3	26 65.0%	9 22.5%	5 12.5%	
5	29 72.5%	4 10.0%	5 12.5%	2 5.0%
11	15 37.5%	3 7.5%	22 55.0%	
12	24 60.0%	6 15.0%	10 25.0%	
14	23 57.5%	5 12.5%	9 22.5%	3 7.5%
18	33 82.5%	3 7.5%	4 10.0%	
19	33 82.5%	4 10.0%	3 7.5%	

Si tengo algo que decir lo digo (2); Me avergüenzo de mí (3); No me gusto (5); Me cambiaría si pudiera (11); Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12); Es difícil ser uno mismo (14); Alguien me debe decir qué hacer (18); Quisiera ser otra persona (19).

En este cuadro "Si tengo algo que decir lo digo (2)" el 77.5% estuvo de acuerdo una persona no contestó la pregunta; "Me avergüenzo de mí (3)" el 65% estuvo en desacuerdo ; "No me gusto (5)" el 72.5% estuvo en desacuerdo el 5% no contestó la pregunta; "Me cambiaría si pudiera (11)" el 55% estuvo de acuerdo y el 37.5% estuvo en desacuerdo; "Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12)" el 60% estuvo en desacuerdo y el 25% de acuerdo; "Es difícil ser uno mismo (14)" el 57.5% estuvo en desacuerdo y el 7.5% no contestó la pregunta; "Alguien me debe decir qué hacer (18)" el 82.5% estuvo en desacuerdo; y en "Quisiera ser otra persona (19)" el 82.5% estuvo en desacuerdo.

ANEXO 3
GRADO DE ESTUDIOS DE EDUCADORAS DE JARDIN DE NIÑOS

Grado de estudios	Públicas		Privadas	
	Frec.	%	Frec.	%
Técnico y Bachillerato	2	5.0%	10	25.0%
Normal Educ., Normal Maest. Especialidad sin Lic.	13	32.5	3	7.5%
Licenciatura y Especialidad con Lic	5	12.5	7	17.5
Total Columna	20	50.0%	20	50.0%

En el grado de estudios se observa que las educadoras de Jardín de Niños Privados tienen mayor porcentaje de nivel Técnico y Bachillerato con un 25% y de Licenciatura y Licenciatura con Especialidad con un 17.5%, en tanto que las educadoras de Jardín de Niños Públicos fue mayor su porcentaje del nivel de Normalistas 32.5% y del nivel de Licenciatura con un 12.5%.

ANEXO 4
CORRELACIONES
DE LAS AFIRMACIONES DE LA AUTOESTIMA POSITIVA CON LAS
DIMENSIONES DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE LAS EDUCADORAS DE
JARDIN DE NIÑOS
PUBLICOS Y PRIVADOS

	Soafi	Animo	Comun	Senint	Ocup	Salud	Inic.	Etica
1		.5462 *.000	.3141 *.024		.3761 *.008		.5118 *.000	
6								
7	.5515 *.000					.4220 *.003		.4275 *.003
8		.6510 *.000	.3926 *.007				.5049 *.001	
13		.4004 *.007				.5488 *.000		
15			.3546 *.012					

Tengo muchas cualidades (1); Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6); La gente tiene buena opinión de mí (7); Soy feliz (8); Casi nunca estoy triste (13); Fácilmente le caigo bien a la gente (15).

* Nivel de significancia

De las dimensiones de la Escala de Autoconcepto los Sentimientos Interindividuales no se relacionaron con las afirmaciones de la escala de Autoestima positiva, y la afirmación "Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6)" no se relacionó con la escala del autoconcepto. La afirmación "Tengo muchas cualidades (1)" se relacionó con los Estados de Animo $r = .5462$ ($p = .000$), con Comunicación del Individuo con el Medio $r = .3141$ ($p = .024$), con Ocupación Laboral donde $r = .3761$ ($p = .008$), con Iniciativa $r = .5118$ ($p = .000$); "La gente tiene buena opinión de mí (7)" se relacionó con Socialización Afiliativa $r = .5515$ ($p = .000$), con Salud Emocional $r = .4220$ ($r = .003$) y con Valores del Individuo $r = .4275$ ($p = .003$); "Soy feliz (8)" se relacionó con Estados de Animo $r = .6510$ ($p = .000$), con Comunicación del Individuo con el Medio $r = .3926$ ($p = .007$) y con Iniciativa donde $r = .5049$ ($p = .001$); "Casi nunca estoy

triste (13)" se relacionó con Estados de Animo $r = .4004$ ($p = .007$), y con Salud emocional $r = .5488$ ($p = .000$), la afirmación que dice "Fácilmente le caigo bien a la gente (15)" se relacionó con Comunicación del Individuo con el Medio donde $r = .3546$ ($p = .012$).

ANEXO 5
CORRELACIONES
DE LAS AFIRMACIONES DE LA AUTOESTIMA NEGATIVA CON LAS
DIMENSIONES DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE LAS EDUCADORAS DE
JARDIN DE NIÑOS
PUBLICOS Y PRIVADOS

	Soafi	Animo	Comun	Senint	Ocup	Salud	Inic.	Etica
2			.4759 *.001				.4180 *.004	
3	.3449 *.015					.4040 *.005		.3276 *.021
5								
11						.3703 *.009		
12	.3013 *.029		.4364 *.002				.4378 *.002	
14								
18							.3315 *.018	
19								

Si tengo algo que decir lo digo (2); Me averguzno de mí (3); No me gusto (5); Me cambiaría si pudiera (11); Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12); Es difícil ser uno mismo (14); Alguien me debe decir que hacer (18); Quisiera ser otra persona (19)

* Nivel de significancia

Se aprecia en este cuadro que la dimensión Estados de Animo, los Sentimientos Interindividuales y la Ocupación no se relacionaron con las afirmaciones de la Autoestima Negativa, y las afirmaciones "No me gusto (5)", "Es difícil

ser uno mismo (14)" y "Quisiera ser otra persona (19)" no se relacionaron con la escala de Autoconcepto. La afirmación "Si tengo algo que decir lo digo (2)" se relacionó con Comunicación del Individuo con el Medio $r = .4759$ ($p = .001$) y con Iniciativa $r = .4180$ ($p = .004$); "Me avergüenzo de mí (3)" se relacionó con Sociabilidad Afiliativa $r = .3449$ ($p = .015$), con Salud Emocional $r = .4040$ ($p = .005$) y con los Valores del Individuo donde $r = .3276$ ($p = .021$); "Me cambiaría si pudiera (11)" se relacionó negativamente con Salud Emocional $r = .3703$ ($p = .009$); "Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12)" se relacionó con Socialización Afiliativa $r = .3013$ ($p = .029$), con Comunicación del Individuo con el Medio $r = .4364$ ($p = .002$) y con Iniciativa $r = .4378$ ($p = .002$) y la afirmación "Alguien me debe decir que hacer (18)" se relacionó con Iniciativa $r = .3315$ ($p = .018$).

ANEXO 6
AUTOESTIMA POSITIVA OPCION "ACUERDO"
Y GRUPOS DE ESCOLARIDAD

Variables	Escolaridad		
	Téc., Bach.	Normal	Licenciat.
Acuerdo			
1	50.0%	76.5%	76.9%
6	-	70.6%	76.9%
7	-	58.8%	84.6%
8	50.0%	75.0%	76.9%
13	-	70.6%	53.8%
15	60.0%	-	84.6%

Tengo muchas cualidades (1); Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6); La gente tiene buena opinión de mí (7); Soy feliz (8); Casi nunca estoy triste (13); Fácilmente le caigo bien a la gente (15).

En este cuadro se aprecia que las educadoras de Licenciatura estuvieron de acuerdo en todas las afirmaciones de la Autoestima Positiva; las educadoras Normalistas estuvieron de acuerdo en casi todas las afirmaciones a excepción de "Fácilmente le caigo bien a la gente (15)"; las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato sólo estuvieron de acuerdo en 3 afirmaciones: "Tengo muchas cualidades (1)" con un 50%, "Soy feliz (8)" con un 50%, y "Fácilmente le caigo bien a la gente (15)" con un 60%.

ANEXO 7
 AUTOESTIMA POSITIVA OPCION "INDIFERENTE" Y GRUPOS DE
 ESCOLARIDAD

Variables	Escolaridad			
	Indiferent	Téc., Bach.	Normal	Licenciat.
1	-	-	-	-
6	-	-	-	-
7	50.0%	-	-	-
8	-	-	-	-
13	-	-	-	-
15	-	-	-	-

Tengo muchas cualidades (1); Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6); La gente tiene buena opinión de mi (7); Soy feliz (8); Casi nunca estoy triste (13); Fácilmente le caigo bien a la gente (15).

En este cuadro sólo las educadoras de nivel Técnico y de Bachillerato estuvieron indiferentes en la afirmación "La gente tiene buena opinión de mi (7)" con un 50%.

ANEXO 8
 AUTOESTIMA POSITIVA OPCION "DESACUERDO"
 Y GRUPOS DE ESCOLARIDAD

Variables	Escolaridad			
	Desacuerdo	Téc., Bach.	Normal	Licenciat.
1	-	-	-	-
6	60.0%	-	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
13	50.0%	-	-	-
15	-	47.1%	-	-

Tengo muchas cualidades (1); Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6); La gente tiene buena opinión de mi (7); Soy feliz (8); Casi nunca estoy triste (13); Fácilmente le caigo bien a la gente (15).

Las educadoras Normalistas estuvieron en desacuerdo en la afirmación "Fácilmente le caigo bien a la gente (15)" con un 47.1%; y las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato lo estuvieron en las afirmaciones: "Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho (6)" con un 60% y "Casi nunca estoy triste (13)" con un 50%.

ANEXO 9
 AUTOESTIMA NEGATIVA OPCION "ACUERDO"
 Y GRUPOS DE ESCOLARIDAD

Variables	Escolaridad		
	Téc., Bach.	Normal	Licenciat.
2	80.0%	62.5%	100.0%
3	-	-	-
5	-	-	-
11	80.0%	52.9%	-
12	50.0%	-	-
14	-	-	-
18	-	-	-
19	-	-	-

Si tengo algo que decir lo digo (2); Me averguenzo de mí (3); No me gusto (5); Me cambiaría si pudiera (11); Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12); Es difícil ser uno mismo (14); Alguien me debe decir qué hacer (18); Quisiera ser otra persona (19).

En este cuadro las educadoras de Licenciatura sólo estuvieron de acuerdo con la afirmación "Si tengo algo que decir lo digo (2)" de la Autoestima Negativa; las educadoras Normalistas estuvieron de acuerdo en la afirmación "Si tengo algo que decir lo digo (2) con un 62.5%", "Me cambiaría si pudiera (11)" con un 52.9%; las educadoras de nivel Técnico y de Bachillerato estuvieron de acuerdo con las afirmaciones "Si tengo algo que decir lo digo (2)" con un 80%, "Me cambiaría si pudiera (11)" con un 80% y "Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12) con un 50%".

ANEXO 10
 AUTOESTIMA NEGATIVA OPCION "DESACUERDO"
 Y GRUPOS DE ESCOLARIDAD

Variables	Escolaridad			
	Desacuerdo	Téc., Bach.	Normal	Licenciat.
2	-	-	-	-
3	50.0%	58.8%	84.6%	
5	56.6%	70.6%	100.0%	
11	-	-	53.8%	
12	-	64.7%	76.9%	
14	44.4%	66.7%	69.2%	
18	60.0%	82.4%	100.0%	
19	70.0%	82.4%	92.3%	

Si tengo algo que decir lo digo (2); Me avergüenzo de mí (3); No me gusta (5); Me cambiaría si pudiera (11); Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12); Es difícil ser uno mismo (14); Alguien me debe decir qué hacer (18); Quisiera ser otra persona (19).

En este cuadro se aprecia que las educadoras de nivel Licenciatura y Especialidad estuvieron en desacuerdo en casi todas las afirmaciones de la AE Negativa exceptuando la afirmación "Si tengo algo que decir lo digo (2)", las Normalistas no estuvieron en desacuerdo en las afirmaciones "Si tengo algo que decir lo digo (2)" y en "Me cambiaría si pudiera (11)"; las educadoras de nivel Técnico y Bachillerato no estuvieron en desacuerdo con las afirmaciones "Si tengo algo que decir lo digo (2)", "Me cambiaría si pudiera (11)" y en "Me cuesta trabajo hablar delante de la gente (12)".

Instrucciones: En las oraciones que siguen escoja *una opción* de las que se le presentan:
A=Acuerto, D=Desacuerdo, I=Indiferente. Marque con una cruz la respuesta que elija.

1. Soy una persona con muchas cualidades
A I D
2. Por lo general, si tengo algo que decir, lo digo
A I D
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí misma
A I D
4. Casi siempre me siento segura de lo que pienso
A I D
5. En realidad no me gusto a mí misma
A I D
6. Rara vez me siento culpable de cosas que he hecho
A I D
7. Creo que la gente tiene buena opinión de mí
A I D
8. Soy bastante feliz
A I D
9. Me siento orgullosa de lo que hago
A I D
10. Poca gente me hace caso
A I D
11. Hay muchas cosas de mí que cambiaría si pudiera
A I D
12. Me cuesta mucho trabajo hablar delante de la gente
A I D
13. Casi nunca estoy triste
A I D
14. Es muy difícil ser uno mismo
A I D
15. Es fácil que yo le caiga bien a la gente
A I D
16. A veces desearía ser más joven
A I D
17. Por lo general, la gente me hace caso cuando le aconsejo
A I D
18. Siempre tiene que haber alguien que me diga que hacer
A I D
19. Con frecuencia desearía ser otra persona
A I D
20. Me siento bastante segura de mí misma
A I D

26 Capaz	_____	_____	_____	_____	_____	Incapaz
27 Afilgida	_____	_____	_____	_____	_____	Desproocupada
28 Impulsiva	_____	_____	_____	_____	_____	Relaxiva
29 Inteligente	_____	_____	_____	_____	_____	Inepta
30 Apática	_____	_____	_____	_____	_____	Dinámica
31 Verdadera	_____	_____	_____	_____	_____	Falsa
32 Aburrida	_____	_____	_____	_____	_____	Divertida
33 Responsable	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable
34 Amargada	_____	_____	_____	_____	_____	Jovial
35 Estable	_____	_____	_____	_____	_____	Voluble
36 Inmoral	_____	_____	_____	_____	_____	Moral
37 Amable	_____	_____	_____	_____	_____	Grosera
38 Conflictiva	_____	_____	_____	_____	_____	Conciliadora
39 Eficiente	_____	_____	_____	_____	_____	Ineficiente
40 Egoísta	_____	_____	_____	_____	_____	Generosa
41 Cariñosa	_____	_____	_____	_____	_____	Fría
42 Decente	_____	_____	_____	_____	_____	Indecente
43 Ansiosa	_____	_____	_____	_____	_____	Serena
44 Puntual	_____	_____	_____	_____	_____	Impuntual
45 Tímida	_____	_____	_____	_____	_____	Desonvuolda
46 Democrática	_____	_____	_____	_____	_____	Autoritaria
47 Lenta	_____	_____	_____	_____	_____	Rápida
48 Desinhibida	_____	_____	_____	_____	_____	Inhibida
49 Amigable	_____	_____	_____	_____	_____	Hostil
50 Reservada	_____	_____	_____	_____	_____	Expresiva
51 Deprimida	_____	_____	_____	_____	_____	Contenta
52 Simpática	_____	_____	_____	_____	_____	Antipática
53 Sumisa	_____	_____	_____	_____	_____	Dominante
54 Honrada	_____	_____	_____	_____	_____	Deshonrada
55 Desonble	_____	_____	_____	_____	_____	Indosable
56 Solitaria	_____	_____	_____	_____	_____	Amiguera
57 Trabajadora	_____	_____	_____	_____	_____	Floja
58 Fracasada	_____	_____	_____	_____	_____	Triunfadora
59 Miedosa	_____	_____	_____	_____	_____	Audaz
60 Tierna	_____	_____	_____	_____	_____	Ruda
61 Pedante	_____	_____	_____	_____	_____	Sencilla
62 Educada	_____	_____	_____	_____	_____	Malcriada
63 Molancólica	_____	_____	_____	_____	_____	Alegre
64 Cortés	_____	_____	_____	_____	_____	Descortés
65 Romántica	_____	_____	_____	_____	_____	Indiferente
66 Pasiva	_____	_____	_____	_____	_____	Activa
67 Sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	Insensible
68 Inflexible	_____	_____	_____	_____	_____	Flexible
69 Atenta	_____	_____	_____	_____	_____	Desatenta
70 Celosa	_____	_____	_____	_____	_____	Segura
71 Sociable	_____	_____	_____	_____	_____	Insociable
72 Pesimista	_____	_____	_____	_____	_____	Optimista

Revise si contestó en todos los renglones. Muchas gracias.

Instrucciones: Anote en el cuadro de la derecha el número que coincida o se acerque más a su respuesta, sólo puede escoger una posibilidad: si en las opciones que se le presentan no está la que elegiría anote en la línea correspondiente su respuesta.

1. Estado civil
a) Soltera
b) Casada
c) Divorciada
d) Unión libre
e) Viuda

2. Edad años cumplidos

3. Señale cada grado de estudios que haya cursado con X en el espacio señalado.

Secundaria _____

Auxiliar de Educadora _____

Bachillerato _____

Licenciatura (especifique) _____

Otros _____

4. ¿Tiene hijos?
a) Sí b) No

5. Si fue afirmativa la pregunta
¿Cuántos hijos tiene?

6. ¿Por qué decidió ser educadora?

7. ¿Por qué decidió trabajar?

8. ¿Qué opina su familia de su trabajo?

9. ¿Ha tomado cursos de autoestima?
a) Sí b) No