

26
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, LA
AUTORREGULACION Y LA AUTOESTIMA EN NIÑOS
PREESCOLARES DE ZONAS INDIGENAS.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
CLAUDIA BAEZA SALDIVAR

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. BENILDE GARCIA CABRERO
ASESOR: LIC. SUSANA EGUIA MALO

MEXICO, D. F.

1997



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*DEDICO ESTE TRABAJO
A TODOS LOS NIÑOS DE MÉXICO,
Y SOBRE TODO,
A AQUELLOS QUE HABITAN
EN COMUNIDADES INDÍGENAS.*

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de formarme en sus aulas

A la Mtra. Benilde García Cabrero por sus valiosos conocimientos aportados al presente trabajo, así como por su paciencia y dedicación

A la Lic. María Eugenia Martínez Compean, a la Mtra. Rosa del Carmen Flores Macías, a la Lic. María Susana Eguía Malo y a la Mtra. Fayne Esquivel Ancona por sus aportaciones brindadas al enriquecimiento de esta investigación.

A la Lic. Laura Valdespino por todo el tiempo y trabajo dedicado a la investigación, además de brindarme su valiosa amistad.

A la Lic. Magaly Martínez Gamba, a la Lic. Rosa María Troconis Riveroll, a la Lic. Claudia Rodríguez Lazarini, a Claudia Nuñez Berri y a Patricia Gómez Rodríguez por la amistad y apoyo que me brindaron para la realización de la presente investigación

A mis padres: Sara y Félix, y a mis hermanos: Alejandra, Antonio y Sara, por enseñarme el valor de una familia

A Eduardo García Silva por el maravilloso sentimiento y la gran amistad que compartimos

A Liliانا Espinosa Pozos y a Rocio Pérez Hernández por la amistad que me brindaron durante todo el tiempo transcurrido en las aulas de la Facultad de Psicología.

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	4
Justificación.....	9
Capítulo I. Desarrollo socioemocional en la edad preescolar.....	13
I.1. Socialización y afectividad.....	14
I.2. Desarrollo en la edad preescolar.....	19
Capítulo II. Autoconcepto, autorregulación y autoestima.....	24
II.1. Factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima.....	25
II.2. Autoconcepto.....	28
II.3. Autoestima.....	33
II.4. Autorregulación.....	42
Capítulo III. Educación Preescolar Indígena.....	48
III.1. Antecedentes.....	49
III.2. Programa de educación preescolar para zonas indígenas.....	57
III.3. Características generales de las comunidades indígenas.....	65
III.3.1. Sonora.....	65
III.3.2. Veracruz.....	67
III.3.3. Jalisco.....	69
III.3.4. Durango.....	72
Capítulo IV. Método.....	74
IV.1. Objetivo.....	75
IV.2. Preguntas de investigación.....	75
IV.3. Hipótesis.....	75
IV.4. Sujetos.....	76
IV.5. Escenarios.....	77
IV.6. Variables.....	78
IV.7. Definición conceptual de las variables.....	79
IV.8. Instrumentos.....	80

IV.9. Procedimiento.....	90
IV.10. Análisis de resultados.....	92
Capítulo V. Resultados, conclusiones y sugerencias.....	94
V.1. Resultados.....	95
V.2. Conclusiones.....	123
V.3. Sugerencias.....	127
Bibliografía.....	128

RESUMEN

El jardín de niños es uno de los medios de que dispone una sociedad para hacer conscientes a los niños y a sus padres de las riquezas de la herencia cultural y para comenzar a formar capacidades y apreciación de lo que se considera valioso en esta cultura (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Dirección General de Educación Preescolar, 1993)

El presente trabajo tuvo como finalidad analizar los efectos del Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas sobre el desarrollo socioemocional de una muestra de niños en cuatro estados de la República Mexicana. Al mismo tiempo se pretendió determinar el valor que las variables relacionadas con el ambiente familiar (escolaridad de los padres, nivel de ingresos, socialización dentro y fuera de casa, estimulación familiar y vinculación escuela-hogar) y la experiencia educativa (escolaridad, experiencia y capacitación del maestro, grado de aplicación del programa, relación maestro-alumno, medioambiente del preescolar y recursos materiales) tienen en el desarrollo socioemocional, específicamente en el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima.

Esta investigación fue motivada por la poca bibliografía existente acerca de este tema y por la importancia que tiene para todos los niños el asistir al preescolar, especialmente para los niños indígenas, ya que en esta etapa se les brinda una preparación para ingresar a la primaria (indígena o no).

Se partió de cuatro diferentes hipótesis. La primera abordó la determinación de la existencia de diferencias significativas en el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima entre las cuatro comunidades visitadas y entre niñas y niños; la segunda estableció la afirmación de que la experiencia educativa afecta el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima, en tercer término se planteó que el ambiente familiar tiene un efecto positivo en el desarrollo de estos tres procesos. La cuarta hipótesis consideró que el ambiente familiar tiene un efecto mayor que la experiencia educativa en dichos procesos.

Para llevar a cabo esta investigación se trabajó con 70 niños de 4 comunidades indígenas, correspondientes a los estados de Sonora, Veracruz, Jalisco y Durango, así como con sus padres y sus maestros. Se aplicaron diversos instrumentos de evaluación para cada uno de los grupos participantes en el estudio. Se trabajó en los preescolares a los que asistían los niños.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre las cuatro comunidades visitadas en relación a la autoestima y a la autorregulación, no siendo así con el autoconcepto.

En lo referente al sexo no se encontraron diferencias significativas en los tres procesos evaluados.

Las variables tanto de la experiencia educativa como del ambiente familiar, que pueden influir en los tres procesos evaluados, son el grado de aplicación del programa, el nivel académico del maestro y la relación del maestro con el alumno. De acuerdo con los resultados obtenidos todas las variables contempladas dentro del ambiente familiar pueden influir en los tres procesos, pero no determinarlos.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación en México ha estado inmersa en un proceso de reformas, cambios estructurales y modificaciones a los contenidos y métodos educativos. Todo ello con el propósito de mejorar la calidad de la educación para convertirla en la base indiscutible de nuestro desarrollo.

Actualmente la educación básica en México está constituida por 3 niveles.

1. Educación Preescolar (no obligatoria)
2. Educación Primaria
3. Educación Secundaria

La educación preescolar, que es el tema al que se aboca la presente investigación, constituye el primer peldaño formativo de los individuos. Tiene como objetivo primordial "Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades" (Programa para la Modernización Educativa, 1989).

Debido a la importancia que la educación preescolar tiene para el desarrollo intelectual, cultural, social y emocional del niño, surgió la necesidad de llevar a cabo una evaluación exhaustiva de este nivel de educación.

La investigación que a continuación se plantea se derivó de otra más extensa denominada "Evaluación Diagnóstica de la Educación Preescolar en México" (García, B., 1995), cuyo objetivo consistió en evaluar y determinar el impacto de las diferentes modalidades de educación preescolar sobre el desarrollo cognoscitivo, del lenguaje, socioemocional y psicomotor del niño, y ofrecer un esquema explicativo de las diferentes variables que intervienen. Esta investigación fue auspiciada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y financiada a través del Banco Mundial.

Para seleccionar la muestra en la investigación original se dividió al país en 5 zonas geográficas: noreste, noroeste, centro, sureste y suroeste; de donde se

INTRODUCCIÓN

seleccionaron 2 estados de cada una de ellas, de acuerdo al monto del presupuesto que dedican a la educación.

Los estados seleccionados fueron los siguientes

ZONA GEOGRAFICA	ESTADOS CON PRESUPUESTO ALTO	ESTADOS CON PRESUPUESTO BAJO
Noreste	Nuevo León	Zacatecas
Noroeste	Sonora	Durango
Centro	Distrito Federal	Hidalgo
Sureste	Veracruz	Oaxaca
Suroeste	Jalisco	Guerrero

Las escuelas se seleccionaron dependiendo del tipo de sostenimiento y modalidad de servicio, tomando de manera aleatoria a 20 niños de cada una de ellas. Las modalidades consideradas son las siguientes:

- ◆ Preescolar General de Sostenimiento 18 de Mayo.
- ◆ Preescolar CENDI de Sostenimiento 18 de Mayo
- ◆ Preescolar General Estatal y Autónomo
- ◆ Preescolar CENDI Estatal y Autónomo
- ◆ Preescolar Indígena
- ◆ Preescolar Comunitario

En el presente trabajo únicamente se describen los resultados de la modalidad indígena de 4 estados y los aspectos del desarrollo socioemocional (autoconcepto, autorregulación y autoestima), ya que fueron los que la sustentante evaluó directamente

El marco de referencia para el abordaje de la evaluación del desarrollo socioemocional parte de una perspectiva sistémico-ecológica (Bronfenbrenner, 1987), donde el individuo es visto dentro del contexto de sus relaciones e interacciones con otros, más que entendido principalmente sobre la base de su

desarrollo psicológico individual. Además se contemplan las aportaciones de McCombs (1986,1987a) y Zimmerman (1989)

Bajo esta perspectiva surge la necesidad de tomar en cuenta el ambiente familiar en el que el niño se desarrolla y la experiencia educativa, ya que las primeras experiencias socializadoras del niño son las que brinda la familia y posteriormente la escuela, esto es, cuando el niño ingresa al nivel preescolar

Los objetivos del presente proyecto de tesis son

- ◆ Hacer un análisis comparativo del desarrollo socioemocional de los niños de cuatro comunidades indígenas (Sonora, Veracruz, Jalisco y Durango)
- ◆ Determinar si existe una relación entre las variables del ambiente familiar y la experiencia educativa con el desarrollo socioemocional de los niños
- ◆ Determinar el valor que las variables relacionadas con el ambiente familiar y la experiencia educativa tienen sobre el desarrollo socioemocional de los niños.

Los instrumentos utilizados para la evaluación de los niños fueron:

- ◆ Adaptación de la subprueba de Autoconcepto del C I N D E.
- ◆ Escala para Evaluar la Percepción de la Autoestima de los Niños en Edad Preescolar. Cuestionario para el Docente (EPA - NP)
- ◆ Escala para Evaluar Autorregulación en Niños Preescolares

Para evaluar el ambiente familiar se utilizaron

- ◆ Cuestionario de Características Sociales y Económicas
- ◆ Cuestionario de la Evaluación de la Relación del Niño en su Entorno Social.
- ◆ Cuestionario de la Estimulación de los Padres
- ◆ Cuestionario de la Vinculación Escuela-Hogar

Por último, para evaluar la experiencia educativa se diseñaron una serie de listas de verificación y un cuestionario para el docente.

- ◆ Lista de Verificación para el Análisis del Desarrollo del Programa.
- ◆ Lista de Verificación para el Análisis de la Relación Maestro-Alumno.
- ◆ Escala de Categorías para la Evaluación del Medioambiente del Preescolar.
- ◆ Lista de Verificación para el Análisis de los Recursos Materiales del Centro de Educación Preescolar Indígena

- ◆ Cuestionario de Información sobre Desarrollo Docente para Comunidades Indígenas.

Los instrumentos utilizados para los niños, padres y maestros fueron diseñados y validados tomando en cuenta las bases metodológicas tanto para su elaboración como para su validación.

El marco teórico que sustentó la presente investigación se describe en 3 capítulos. En el primer capítulo se abordaron las perspectivas de diferentes autores que hacen referencia al desarrollo socioemocional de los niños, así como una breve revisión de dicho desarrollo.

En el segundo capítulo se hace una descripción de las diferentes definiciones que se le han dado a los conceptos de autoconcepto, autorregulación y autoestima.

Por último, en el tercero, se reseña de manera breve, la historia de las comunidades indígenas en nuestro país y un análisis del programa de educación preescolar para zonas indígenas, desde su fundamentación hasta la evaluación del mismo. Adicionalmente se presenta una descripción de las comunidades visitadas.

Los resultados obtenidos en la investigación fueron analizados tanto cuantitativa (a través de pruebas estadísticas) como cualitativamente (observación directa y diario de campo).

JUSTIFICACIÓN

Actualmente la educación preescolar en México intenta promover el desarrollo integral del niño al ofrecerle oportunidades de realización individual y constituir la base del desempeño en los niveles educativos subsecuentes.

En 1979 se le da un carácter prioritario a la educación preescolar, así que a partir de esa fecha se siguió la política de ampliar la atención de la demanda, dando prioridad a niños de 5 años. También en esta fecha se elaboran planes y programas flexibles para ser adecuados a las características regionales de los sectores más necesitados de la población.

En 1980, surge el "Proyecto piloto de Educación Preescolar en comunidades rurales e indígenas", cuyo objetivo es proporcionar educación preescolar a los niños de comunidades rurales e indígenas que por sus características sociales, geográficas, económicas y culturales no ha sido posible atender con el sistema regular.

Al intentar describir las características o rasgos de los niños indígenas, sólo se puede hablar de generalidades, por lo que es necesario explorar más al respecto, ya que las investigaciones y estudios sobre las características del niño indígena, son, hoy en día, limitadas (Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas, 1986).

Ante esta situación se da la necesidad de llevar a cabo una evaluación del nivel preescolar, más aún del nivel preescolar con modalidad indígena, ya que por las características mismas de esta población, no existen investigaciones suficientes ni instrumentos válidos y confiables para poder describirlas.

Esta investigación pretende ser un primer paso para dar a conocer el desarrollo socioemocional de los niños de 4 comunidades indígenas, además de determinar el impacto que el programa mismo y las variables relacionadas con el ambiente familiar y la experiencia educativa tienen sobre éste.

El desarrollo socioemocional empieza en el niño desde sus primeros años de vida. Entre todos los tipos o los sistemas de relaciones sociales conocidos, la relación madre-hijo en el curso del primer año ocupa un sitio absolutamente único (Reymond-Rivier, 1986).

Dicho desarrollo se puede definir como "los cambios ocurridos en el estilo único de una persona al responder, sentir o reaccionar" (Papalia, 1993)

Erikson (1964), plantea en la edad preescolar la tercera de las crisis psicosociales del desarrollo de un ser humano: iniciativa versus culpabilidad, en la cual el niño debe balancear el deseo de perseguir objetivos, con las restricciones morales que impiden llevarlos a cabo. Una resolución exitosa lleva a la virtud de propósito.

En las últimas fechas, tres procesos del desarrollo socioemocional han llamado la atención, estos son: el autoconcepto, la autorregulación y la autoestima. El **autoconcepto** se define como las características o atributos que el niño usa para describirse a sí mismo, como persona, con una identidad y características propias y diferenciables de los demás.

La **autorregulación** se define como la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta desde dentro y con flexibilidad de acuerdo a las circunstancias.

Por último, la **autoestima** se define como la valoración que la persona hace y acostumbra mantener con relación a sí mismo, basándose en todos los pensamientos, sensaciones y experiencias que el individuo va formando a través de su vida.

Es bien sabido que el niño debe contar con un desarrollo integral para poder "aprender", este desarrollo incluye un buen desarrollo socioemocional, ya que éste juega un papel importantísimo en el aprendizaje.

Como mencionan Kamii y DeVries (1985), el desarrollo socio-afectivo se considera el más importante por tres razones. Primeramente, el desarrollo de la autonomía requiere un contexto de relaciones adulto-niño caracterizadas por el respeto mutuo, el afecto y la confianza. La segunda razón es que para el desarrollo es necesario un cierto equilibrio emocional. Si un niño es ansioso e inseguro o está afectivamente trastornado por cualquier razón, su desarrollo general en todos los campos se verá entorpecido en la medida que estas preocupaciones canalicen sus energías. La tercera razón es que el aprendizaje

JUSTIFICACIÓN

depende, en gran parte de la motivación. Si la motivación es fuerte, los niños se esfuerzan a gusto por vencer las dificultades

Además, las habilidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela (Alvarez et al, 1990)

Cuando hablamos del desarrollo socioemocional es importante no dejar de lado variables que influyen en éste, como el ambiente familiar y la experiencia educativa. Piaget y Heller (1968), mencionan que el primer proceso de socialización está, naturalmente constituido por la acción de los padres y de los adultos

La importancia de determinar el impacto que el ambiente familiar y la experiencia educativa puedan tener sobre el desarrollo socioemocional y el conocimiento de éste acerca de los niños indígenas, nos permitirá sentar las primeras bases para posteriores investigaciones y generar así, un interés por el abordaje de este tema

**CAPÍTULO I
DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL EN
LA EDAD
PREESCOLAR**

I.1. SOCIALIZACIÓN Y AFECTIVIDAD.

En el desarrollo social y afectivo del niño influyen varios factores que, de alguna manera, determinan la personalidad del niño en edad preescolar y del mismo modo, influyen en su proceso de socialización.

La personalidad es el producto de un proceso en el que intervienen además de factores biológicos, factores de naturaleza social y cultural, dicho proceso se denomina socialización. Munné (1986), define la socialización como un aprendizaje social, basándose en la teoría del aprendizaje de Albert Bandura, el cual afirma que adquirimos nuevas conductas al observarlas en otras personas. Bandura distingue el aprendizaje de una conducta, de la ejecución de la misma, es decir, cuando un niño ve una conducta almacena la información en la memoria, pudiendo o no realizarla posteriormente. El aprendizaje se basa en la imitación de las conductas de otras personas, mismas que funcionan como modelos para el niño.

Los modelos son llamados agentes de socialización, los cuales, desde el nacimiento nos enseñan aquellas conductas aceptadas por nuestra cultura.

Munné (op cit) distingue tres agentes básicos de socialización.

- ◆ La familia interviene desde el nacimiento, en un principio opera sólo a través de la madre, más tarde, intervienen los demás integrantes (padre, hermanos y parientes próximos al hogar). Es la familia la que enseña al niño las primeras reglas y conductas de convivencia social.
- ◆ La escuela interviene a partir de los cinco años aproximadamente, una vez que el niño ya cuenta con ciertos comportamientos internalizados y que funcionan como orientaciones base de la personalidad. Interviene también, el grupo de amigos y más tarde el grupo de compañeros de trabajo.
- ◆ Los medios de comunicación social: a diferencia de los dos anteriores con los que el niño puede establecer un intercambio por ser directos (cara a cara), los medios ofrecen una comunicación unidireccional, además de que los estímulos son de carácter indiscriminado, cuando padres y maestros eligen las conductas y normas de acuerdo a sus opiniones y creencias.

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

El desarrollo del niño en los últimos años se ha visto influenciado grandemente por los medios de comunicación, sobre todo el de los niños más pequeños

Schaffer (1984), menciona que la socialización se refiere a los cambios evolutivos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con los demás

Coincidiendo con Schaffer (op cit), Berruero (1990) considera que la socialización es el proceso interpersonal por medio del cual un individuo adquiere los mecanismos psíquicos, actitudes y normas de comportamiento que van a controlar su conducta según los valores dominantes en el grupo social en que se desarrolla. Es un mecanismo de acomodación del individuo a su medio social.

La socialización es un proceso socio-cultural permanente, mediante el cual el individuo aprende los diferentes papeles, hábitos, pautas y comportamientos necesarios para hacerle frente a las responsabilidades de la vida colectiva (Instituto Panameño de Habitación Especial, 1981)

Este proceso, sin embargo, es crítico y fundamental durante los primeros años de vida, ya que es el periodo en el cual el individuo internaliza (hace propia) las normas morales, cívicas y de la vida en sociedad, necesarias para su desenvolvimiento posterior como sujeto social.

Durante el periodo comprendido entre los 2 y los 6 años, el campo de actuación social de los niños se amplía considerablemente.

Esta etapa es la más significativa en la construcción de la personalidad del niño. Wallon (1956, citado en Silvestre, N. y Sole, R., 1993), la definió como la del personalismo. En esta etapa el niño necesita inicialmente diferenciarse de los demás de forma a veces radical, mediante la oposición. Pasa seguidamente a una fase de consolidación de su autonomía, en la que desea realizarlo todo por sí mismo y finalmente, a partir de procesos complejos imitativos, realiza identificaciones y adopta características de los papeles que tienen un mayor impacto para él.

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

También es verdad que en este periodo se aprecian en el control de sí mismo, grandes progresos que se pueden relacionar con el esfuerzo que el niño realiza para disciplinar sus relaciones afectivas.

En esta edad, hay a menudo armonía en las relaciones sociales dentro de la familia y en la escuela, el niño se da cuenta de que está en camino de progresar con facilidad, integra sin demasiada dificultad las normas de comportamiento que favorecen su necesidad de dominar los diversos aspectos del medio, descubre con alegría, principalmente en la escuela materna, un mundo de percepciones, de juegos, de relaciones libres (Gibrot-Alphandery y Zazzo, 1980)

Tanto en el medio familiar, facilitando la relación con otros niños o con los hermanos, como en el parvulario, el papel del adulto tiene gran importancia en el tipo de relaciones que establecen los niños entre ellos. La actitud con tendencia a que discutan y resuelvan sus problemas sin su intervención directa es favorecedora para el desarrollo de su autonomía intelectual, afectiva y social (Silvestre y Sole, 1993)

Kami y Devries (citados en Silvestre y Sole, op cit), citan tres principales criterios pedagógicos para el desarrollo socio afectivo

- Animar al niño a que sea cada vez más autónomo en relación con los adultos.
- Animar a los niños a que se relacionen y a que resuelvan los conflictos entre ellos
- Animar al niño a que sea independiente y curioso, a que use la iniciativa al perseguir sus intereses, a tener confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí mismo, a dar su opinión con convicción, a competir constructivamente con sus miedos y sus ansiedades y a no desanimarse fácilmente

En los puntos citados anteriormente por Kami y Devries es necesaria la participación tanto de la escuela como del ambiente familiar, ya que ambos ayudan al niño a consolidar un desarrollo integral

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

Su familia, grupo de amigos, profesores y clases en el colegio, proveen las oportunidades para el desarrollo social, a través del cual aprenden a ser aptos para la sociedad y a conseguir éxitos en sus actividades escolares.

Durante mucho tiempo se ha estado dando un poderoso movimiento en psicología que recalca la importancia de que el niño pase sus primeros años en la atmósfera afectuosa del hogar, estableciendo sus primeros vínculos con sus padres, elaborando estas relaciones de forma lenta y gradual con el tiempo y sólo a partir de esto, aventurándose y estableciendo contacto con el mundo exterior. Tras esta noción se encuentra el supuesto de que los niños pequeños sólo pueden formar una relación significativa como punto de partida y que esta relación constituye el prototipo de todas las relaciones posteriores. De esto se desprende que cualquier sistema de custodia infantil distinto del estereotipo del círculo familiar central, con su énfasis en un vínculo continuo e ininterumpido con la madre, sería perjudicial (Schaffer, 1987).

Naturalmente, hay muchos aspectos que diferencian los cuidados de la familia de la custodia diurna, no se trata simplemente de que los cuidados sean prestados por personas distintas de la madre o de encontrarse en un tipo distinto de entorno físico, también se trata de estar en una situación de custodia colectiva en vez de individual. Es decir, el niño se ve inmerso en una situación en la que comparte la atención de un adulto determinado con otros varios niños, en vez de experimentar una gran cantidad de interacción uno a uno como la que se da típicamente en la mayoría de situaciones familiares. Esto no sólo plantea cuestiones acerca del significado que tienen para el niño los sistemas de cuidado compartido, sino también acerca de la manera con que se enfrentan a su tarea los adultos que prestan sus servicios en estos centros.

Muchos niños empiezan a ir a la escuela hacia los 3 ó 4 años. Allí se integran en grupos muy diferentes del formado por sus hermanos; están constituidos por niños que tienen todos la misma edad, sometidos a las órdenes de una maestra cuyo poder de dirección no se discute, descubren allí la posibilidad de elegir sus camaradas, de escoger sus interlocutores. También fuera

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

de la escuela, en los patios y en los campos de juego, se forman grupos más libres en los cuales los mayores sirven de modelo (Gratiot-Alphandery y Zazzo, op cit)

El ingreso en la escuela maternal, revela al niño actividades culturales sistemizadas, de las cuales los juegos de su casa no le daban sino una idea imperfecta: agrupar, relacionar, observación del medio ambiente y, en su caso, ejercicios del lenguaje, iniciaron el simbolismo de su escritura, a la formación de series, a las clasificaciones. Se trata de tareas que exigen cierto control: atención a las órdenes, memorización y distinción de las señales, tienen principio y fin, y la maestra les pide que "acaben", que sigan un orden en las actividades, que respeten el empleo del tiempo. Se trata, pues, de una iniciación a la conducta de trabajo por medio de algo que parece juego.

La escuela, además, hace entrar al niño en relaciones de nuevo tipo. La maestra está en posesión de una autoridad bien diferente de la de la madre y que es resultado, en gran parte, de la influencia que el grupo ejerce en cada niño: tanto más fácilmente se doblaba cada uno a la regla prescrita cuanto mejor la obedecen todos.

El niño tiene además a sus compañeros. A diferencia de sus hermanos, ellos son verdaderamente sus iguales. Con ellos pueden afirmarse en competiciones libres, fuentes de animación.

La escuela tiene una importancia enorme en la vida de los niños. Su contribución, no sólo a la educación y el aprendizaje, sino al desarrollo emocional de los seres humanos, es de un valor inestimable. La escuela va a venir a llenar una serie de necesidades en el pequeño, que vanarán de acuerdo con la edad.

El primer paso es la asistencia al "Kindergarden". Cuando llega a los tres años de edad, el niño ya puede obtener una experiencia útil y provechosa de su asistencia al jardín de niños. El niño no va sólo a jugar y a divertirse como muchos padres pueden creer, sino que al mismo tiempo que juega y se divierte, va a aprender a convivir con otros niños y otros adultos, diferentes de los hermanos y

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

de los padres. Va a aprender a trabajar en grupo, en cooperación con otros y a disfrutar de todo esto (Nagera, 1972)

La experiencia de asistir al jardín de niños tiene más probabilidades de ser provechosa para el niño, cuando el hogar y la comunidad apoyan los objetivos que se buscan. Los distintos ambientes familiares preparan de distintos modos a los niños para el jardín de niños. Los niños que vienen de familias en donde los padres consideran sus opiniones y les explican el porque de las limitaciones que les imponen, generalmente cooperan con el jardín de manera creativa (Balwin, 1948, 1949; citados en SEP, SEB y DGEF, 1993)

I.2. DESARROLLO EN LA EDAD PREESCOLAR.

El enriquecimiento de la vida humana es un proceso por el que cada hombre aprende a satisfacer las necesidades y derechos de aquellos con quienes está en contacto próximo o remoto y, al mismo tiempo, cómo debe dar sentido pleno a sus propias necesidades y esfuerzos. Es el proceso por el cual su auténtico desarrollo se logra concomitantemente con el de los demás. El niño recién nacido es un ser desvalido, inarticulado, y una víctima de los recursos, pero se encuentra provisto de un equipo rudimentario con el cual empieza a conocer su mundo. Cuando llega el momento en que está preparado para su primera experiencia escolar, ya ha establecido las bases sobre las cuales construirá la maduración de su personalidad y podrá tener lugar el conocimiento.

El niño a partir de los dos años inicia la construcción de la función simbólica mediante la realización de las tres actividades que la potencian: el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. El principal hilo conductor de la actividad pedagógica en esta etapa es justamente el potenciar la elaboración de la función semiótica naciente.

Al inicio de esta etapa, la evolución del autoconcepto es todavía incompleta ya que la realidad y la fantasía aún se confunden, la fantasía domina en el juego, por lo que es posible la aparición de amigos imaginarios.

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

En el área del lenguaje presenta dificultades en el uso correcto de los nombres

Más adelante en el sentido corporal, todas las partes del cuerpo, en especial los genitales, cobran mucha importancia. Se da cuenta de la diferencia sexual, refuerza su identidad sexual imitando conductas de su propio sexo, su autoconcepto se fortalece por medio del establecimiento de metas y de la idea de la persona que quiere ser.

Como en este período sus juicios morales son rígidos, se autodefine como bueno o malo y en cuanto a éste último lo hace sentir culpable, lo que permite que el niño haga conciencia de que es responsable de sus actos.

El niño en esta etapa es egocéntrico, porque considera al mundo en función suya, ignora casi por completo cualquier pensamiento diferente del suyo y considera su punto de vista como absoluto, surge el sentimiento de posesión, desea poseer todo lo que le rodea y no compartirlo, demanda mucha atención, con el sentido de posesión, el niño siente sus objetos como parte de él y esto sienta las bases de la extensión de sí mismo.

Hasta este momento se ha formado una personalidad y un autoconcepto, que serán la base para los cambios posteriores. El niño se ha identificado con: su cuerpo, su nombre, sus cualidades positivas y negativas, sus posesiones y su autorrepresentación.

En la etapa preoperativa (de los 2 a los 7 años), el niño evoluciona de un nivel en el que funciona básicamente de manera sensoriomotora y en el que manifiesta su "pensamiento" por medio de actividades, a otro en el que funciona más de manera conceptual y figurativa.

Las características más importantes del pensamiento preoperatorio son ante todo el desarrollo de habilidades de representación y el de la socialización de la conducta. A estos les sigue el análisis del egocentrismo, el centrismo, la ausencia de reversibilidad y la incapacidad para seguir las transformaciones.

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

La representación es la capacidad de representarse los objetos y los acontecimientos. Wadsworth (1992), plantea que existen diferentes tipos de representación:

- ◆ **Imitación diferida** imitación de objetos o sucesos que no han estado presentes durante algún tiempo. El niño ya ha desarrollado la capacidad de representarse mentalmente (recordar) la conducta imitada
- ◆ **Juego simbólico** es un juego de simulación. Constituye una forma de autoexpresión que no busca otro público que el propio niño, quien no tiene el propósito de comunicarse con otros. El niño construye símbolos que pueden ser únicos y que representan cualquier cosa que él desee
- ◆ **El dibujo**: los niños de esta edad, dibujan lo que se imaginan y no lo que ven o lo que es visualmente preciso
- ◆ **Imágenes mentales** son representaciones internas (símbolos) de objetos y experiencias perceptuales pasadas, aún cuando no sean copias fieles de dichas experiencias. Son imitaciones de las percepciones y por necesidad guardan cierta semejanza con las mismas percepciones
- ◆ **Lenguaje hablado**: a los 4 años, el niño ya domina el lenguaje hablado, entiende lo que escucha cuando se usa el vocabulario que conoce

Piaget explica las primeras concepciones infantiles sobre lo que se debe o no se debe hacer, fundamentadas más en la dimensión del castigo con el que se puede ser sancionado o en el resultado material del acto que en la intencionalidad del mismo.

Igual que con el desarrollo cognoscitivo y afectivo, Piaget cree que el desarrollo social se efectúa conforme el niño actúa e interactúa en el medio social. Así como no se puede separar el desarrollo afectivo del cognoscitivo, el desarrollo social tampoco se puede separar del desarrollo afectivo y cognoscitivo.

Piaget llamó interacción social a una de las variables que facilitan el desarrollo cognoscitivo. En sus escritos señala que las interacciones sociales son cualquier conducta (conversaciones, entretenimientos, juegos, etc.) en la que se dé un verdadero intercambio entre dos o más personas. Así, cuando el lenguaje

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

se vuelve funcionalmente comunicativo, constituye una forma de interacción social.

Por interacción social Piaget se refiere al intercambio de ideas entre las personas. La interacción social puede ser de muchos tipos. Una persona interactúa con sus amigos, sus padres y con otros adultos, las situaciones que se presentan con más frecuencia en un salón de clases son las interacciones de los estudiantes con otros estudiantes y con sus maestros. También hay interacción con los parientes y otras personas del medio. Todas estas interacciones son importantes en el desarrollo cognoscitivo.

Otro autor que describe el desarrollo del niño desde un punto de vista psicosocial es Erik Erikson (1902) y lo divide en ocho etapas, en cada una de ellas el niño enfrenta una "crisis psicosocial" misma que, al ser superada, el sujeto obtiene una virtud básica que se manifestara en conductas específicas.

Dichas etapas son

- ♦ **SENSORIO ORAL.** De 1 a 2 años, en esta etapa se enfrenta la crisis de confianza vs. desconfianza, la virtud básica que se puede obtener es la esperanza y el impulso a través de sentimientos como la fe, la seguridad, la aceptación y adaptación del niño.
- ♦ **MUSCULAR ANAL.** De 2 a 4 años, es la etapa que se caracteriza por el conflicto entre autonomía y la vergüenza o duda. La virtud básica que se obtiene es el autocontrol y apertura hacia el exterior, a través de mecanismos como el dar y recibir y la flexibilidad.
- ♦ **LOCOMOTOR GENITAL.** De 4 a 6 años, obteniendo la virtud básica de dirección y propósito, a través de la experimentación de seguridad, curiosidad sexual, identificación y conciencia, se enfrenta al crisis de iniciativa vs. Culpa.
- ♦ **LATENCIA.** De 6 a 12 años, se enfrenta la crisis de industria vs. Inferioridad, al ser superada dicha crisis se obtienen las virtudes de método y capacidad, por medio del aprendizaje, el trabajo significativo, responsabilidad, cooperación, curiosidad y autorregulación.

CAPÍTULO I. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD PREESCOLAR

- ◆ **PUBERTAD.** De 12 a 18 años, se enfrenta la crisis de identidad vs. Confusión de papeles, se obtienen las virtudes de devoción y fidelidad, a través de la identidad ocupacional, preferencia social, utilidad, sentimientos de valía, de amor hacia sí mismo y los demás.
- ◆ **ADULTEZ JOVEN.** De los 18 a los 24 años se enfrenta la crisis de intimidad vs. aislamiento, obteniendo las virtudes básicas de afiliación y amor, a través del desarrollo de la capacidad para la intimidad, amor, integración de la realidad y la fantasía y la autoestima.
- ◆ **ADULTEZ.** De los 24 a los 50 años, se enfrenta la crisis de generatividad vs. estancamiento, se obtiene la virtud de producción y cuidado, se consolida la intimidad psicosexual, la productividad y el significado social.
- ◆ **MADUREZ.** De los 50 años en adelante se enfrenta la crisis de integridad vs. disgusto y desesperación, obteniendo las virtudes básicas de renunciamiento y sabiduría. Se logra una síntesis de lo vivido, se integran todas las etapas, aparece la fe, el amor la seguridad. Aparece armonía, orden y espiritualidad.

En conclusión, se puede decir que el desarrollo del niño, tiene que darse de forma integral, ya que no se puede separar ni la parte cognoscitiva, ni la afectiva, ni la social, sino que todas ellas forman un conjunto, que a su vez se ve influenciado por el ambiente en el que se desarrolla el niño.

CAPÍTULO II AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

II.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, LA AUTORREGULACIÓN Y LA AUTOESTIMA.

En los últimos años, el desarrollo socioemocional, ha vuelto a recibir una atención considerable en los programas de aprendizaje del niño de Educación Preescolar. El desarrollo cognitivo del niño está íntimamente relacionado con su crecimiento social y afectivo, existiendo una estrecha relación entre la expresión y elaboración de las vivencias personales y el progreso en la capacidad de representarlas y comunicarlas (Silvestre y Sole, 1993).

Es evidente que por la naturaleza del hombre, todos los elementos que se integran en las funciones de su personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Es prácticamente imposible representar un proceso o hecho psicológico como puramente afectivo o puramente cognitivo (García y Mijangos, 1989, citados en García, Valdespino y Vélez, 1995).

Es importante mencionar que el círculo social, que, desde más temprano, durante más tiempo y de modo casi exclusivo, influye sobre el niño, es la familia. Por lo que ésta es de la mayor importancia para el desarrollo y la educación de los hijos. Ya que lo mismo procura la satisfacción de las necesidades materiales del crecimiento corporal del niño, como está implicada fundamentalmente en la formación tanto del carácter como de la vida emocional y psíquica del niño (Remplein, 1971).

Los padres ejercen gran influencia en el desarrollo de las potencialidades psíquicas de las que ha sido dotado el niño. En el trato con el padre se desarrolla la mente y la voluntad, el respeto a la autoridad y a las valoraciones objetivas, la auto-afirmación y el auto-dominio, la visión del mundo consciente y racional. En su trato con la madre se desarrolla el lado sensible, las facultades afectivas, la capacidad de amar y de crear. Podemos decir que la figura de los padres de un modo o de otro, van a servir de modelo o patrón en el comportamiento futuro del niño, es decir, son los que indican con su aceptación o su rechazo la conducta

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

positiva o negativa respectivamente del niño, lo cual poco a poco va a ir moldeando el carácter y la personalidad del infante (Remplein, op cit)

En la interacción familiar, se configura la personalidad, determinándose allí las características sociales, éticas, morales y cívicas de los futuros integrantes de una comunidad

Para mantener una unión saludable entre madre e hijo, es necesaria una saludable separación del yo individual del niño. Si la unión está perjudicada, el proceso de separación se perturba y se menoscaba el sentimiento de unión. Así, la identidad es un proceso que evoluciona constantemente. La identidad individual requiere del apoyo de la identidad familiar y a su vez, la identidad familiar requiere del apoyo de la comunidad más amplia (Flores y Rico, 1986)

La tarea de la familia consiste en socializar al niño y temerario el desarrollo de su identidad. Hay dos procesos centrales involucrados en este desarrollo: primero, el paso de una posición de dependencia y comodidad infantil a la autodirección del adulto y sus satisfacciones concomitantes; segundo, el paso de un lugar de importancia infantil, magnificada y omnipotente a una posición de menor importancia; esto es, de la dependencia a la independencia y desde el centro de la familia a la periferia (Flores y Rico, op cit)

El primer proceso de socialización esta, naturalmente, constituido por la acción de los padres y de los adultos, en general, sobre el espíritu del niño (Piaget, 1968)

Durante los años preescolares, las personas más significativas en la vida del niño son sin duda, sus padres, sus compañeros y maestros. Así, las actitudes de los padres, paralelamente a sus prácticas de crianza y educación, son aspectos determinantes del desarrollo de la autoestima de los niños (Moreno y Cubero, 1990)

Las experiencias escolares tempranas están muy relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales que facilitan la integración posterior del niño a otros ámbitos educativos. Parece que la experiencia escolar previa del niño al incorporarse a las rutinas escolares, integrarse a los grupos de iguales, conocer y

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

aceptar el rol del profesor e incluso aceptar la separación temporal con respecto a los padres, le facilita la adaptación y le crea sentimientos de mayor seguridad ante nuevas situaciones escolares.

La escuela tiene una importancia enorme en la vida de los niños. Su contribución no sólo a la educación y el aprendizaje, sino al desarrollo emocional de los seres humanos, es de un valor inestimable. La escuela va a venir a llenar una serie de necesidades en el pequeño, que vanarán de acuerdo con su edad. El primer paso es la asistencia al "Kindergarden". La asistencia al kindergarden implica una separación de la madre, que no todos los niños toleran bien (Nagera, 1972).

El niño no va sólo a jugar y divertirse como muchos padres pueden creer, sino que al mismo tiempo que juega y se divierte va a aprender a convivir con otros niños y otros adultos, diferentes de los hermanos y de los padres. Va a aprender a trabajar en grupo, en cooperación con otros y a disfrutar de todo esto.

Por tal razón, una de las metas finales de la educación preescolar debe ser que el niño alcance mayores niveles de autonomía intelectual, social, afectiva y moral, es decir, que se convierta en un individuo crítico y capaz de relacionarse positivamente y con seguridad, con los demás y cooperando con ellos (Delval y Ministerio de Educación y Ciencia, 1985).

Los niños de esta edad manifiestan sin ambagos su personalidad, sus pensamientos y emociones, se expresan inmediatamente en palabras y actos, esto, cuando se cuenta con un hogar estable, en cambio, el niño que proviene de un hogar "desfavorecido" nos da una impresión muy diferente. Suele mostrarse temeroso e inhibido, pasivo y explosivo a la vez. Habla gruñendo y con dificultad, y también vagamente puesto que carece de términos para designar muchas cosas. Sus juegos son en general desordenados y rudimentarios (Stone y Church, 1969).

A esta edad el niño sufre menos limitaciones internas que en la etapa deambulatoria en los intentos de formular su experiencia y conoce menos

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

restricciones externas, de origen social, que en los años que tiene por delante, lo que hace que éste sea un periodo de máxima espontaneidad

En el área de la motivación tienen especial relevancia los modelos actitudinales hacia la propia persona (autoconcepto, autoestima, autoevaluación) y su incidencia sobre las causas y consecuencias de la propia conducta y de la de los otros (localización del control, atribución causal)

II.2 AUTOCONCEPTO.

En la formación del autoconcepto tienen gran importancia los primeros años. Entre las fuentes que dan lugar a dicha formación adquieren gran relevancia la familia, los amigos, etc. De ahí la importancia del lugar que ocupa el niño en el grupo de hermanos, el interés de los padres y los conceptos acerca de sí mismo de los hijos, rendimiento escolar, participación en las conversaciones durante las comidas, etc. (Oñate, 1989)

El niño va tomando posesión consciente "de sí mismo", tarea que asume prioritariamente a partir de los 3 años (Hess y Croft, 1981). A través de sus actividades de "intrusión" y curiosidad, tratará de explicitar la autovaloración que ha ido interiorizando positiva o negativa en la imagen que de sí mismo elabora, en el self, en el autoconcepto que se forma.

Aquí el papel de los educadores (padres y educadores profesionales) es importantísimo, ya que es el momento preciso de ayudar al niño en la formación de un autoconcepto claro, preciso, diferenciado, valorativo, equilibradamente positivo, ni mejor ni peor que el otro sexo, distinto y con aspectos complementarios importantes.

Gran número de psicólogos contemporáneos asignan al autoconcepto una función importante en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento y el desarrollo de la salud mental (Oñate, op cit)

Desde tiempos atrás el autoconcepto ha sido revisado y estudiado por grandes pensadores. Podríamos decir que con Platón se inicia el estudio del self entendido como alma. Aristóteles, por su parte, en el siglo III a.c., es el primero

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

que hace una descripción sistemática de la naturaleza del Yo. Pero va a ser Sn Agustín el que describe el primer atisbo de introspección de un self personal. Durante la Edad Media la cuestión del conocimiento del self permaneció en manos de los pocos pensadores que subsistieron en el vacío cultural de la época. Más tarde, con el renacer cultural de Europa del siglo XVII, el concepto del self se reflejaría en el pensamiento de Descartes, Hobbes y Locke (Musitu y Román, 1982).

En los últimos años el constructo autoconcepto ha sido descrito dentro del campo de la psicología.

Hebb (1975) resalta su importancia con estas palabras: una exigencia fundamental del ser humano consiste en hacer algo, en realizar alguna cosa, en hacer carrera, en llegar a ser alguien ante uno mismo y ante los demás. La confianza en sí mismo es esencial para conservar la salud y el vigor mentales.

Para los conductistas, el sí mismo es simplemente una concepción para representar un sistema de respuestas funcionalmente unificado (Skinner, 1977).

Sullivan (1964), considera el self como "la organización de las experiencias educativas creadas, por necesidad de evitar o minimizar estados de ansiedad".

Bandura (1977), considera que el autoconcepto o cualquier concepto del self depende de la frecuencia de autorefuerto, de modo que el desarrollo del self se puede considerar como un caso específico de los procesos de cambio de actitud.

Dentro de la Psicología Cognitiva teóricos como Kelly (1955), Sarbin (1968), Epstein (1973) y Coopersmith (1977), (citados en Oñate, op cit), han considerado el self como una estructura cognitiva o conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran funciones de la persona.

Ausubel (1952), define el autoconcepto como "la combinación de tres elementos en cada persona: la apariencia física, las imágenes sensoriales y los recuerdos personales".

Shavelson y Bolus (1982), Shavelson, Huber y Stanton (1976) afirman que el autoconcepto ampliamente definido es una percepción individual de sí mismo.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

Esta percepción está formada por la experiencia e interpretación del medio ambiente por parte del individuo y está influenciada especialmente por el reforzamiento, evaluaciones, por otros significantes y atribuciones de la propia conducta.

Rosenberg (1973), argumenta que el autoconcepto incluye la totalidad de pensamientos y sentimientos que el individuo se hace en referencia a sí mismo como objeto. Y define al autoconcepto como una actitud hacia un objeto, entendiéndose como "actitud" el designar hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables y/o desfavorables respecto de sí mismo. Es decir, que el autor parte del supuesto de que la gente tiene actitudes hacia los objetos y que el sujeto mismo es uno de los objetos hacia el cual se tienen actitudes. Además, considera que el autoconcepto está constituido por cuatro áreas:

- 1) Contenido (partes)
- 2) Estructura (relaciones entre las partes)
- 3) Dimensiones (forma de escribir las partes y el todo)
- 4) Extensiones del Yo (fronteras del objeto)

Para Hamachek (1981), el concepto de sí mismo designa un conjunto de ideas y actitudes de las que el individuo tiene conciencia en un momento determinado. También lo considera como una estructura cognoscitiva organizada y derivada de las experiencias de la persona. Así, de la conciencia acerca de uno, surgen las ideas y conceptos sobre la clase de persona que cada individuo piensa ser.

Los puntos que comparten los diversos autores en cuanto a la definición del autoconcepto, hacen referencia a las ideas y percepciones que un individuo va conformando de sí mismo, las cuales están derivadas y organizadas por la interacción que tiene el individuo con el medio que le rodea (García, Valdespino y Veléz, 1995).

En la presente investigación se define al **AUTOCONCEPTO** como las características o atributos que el niño usa para describirse a sí mismo, como

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

persona con una identidad y características propias y diferenciables de los demás (García, Valdespino y Velez, op cit)

Esta definición parte, de retomar el desarrollo que sigue el autoconcepto en los niños, y éstos últimos en edad preescolar, sólo pueden describirse en base a atributos externos en términos muy globales sin dejar de considerar que existen diversas variables que influyen en éste.

Se han llevado a cabo investigaciones acerca de como determinadas variables influyen en el autoconcepto

Brookover y otros (1965), (citados en Oñate, op cit), realizaron un estudio que valoraba el impacto de tres variables (padres, pedagogo y consejero escolar) sobre el autoconcepto de los estudiantes adolescentes y por lo tanto sobre sus logros académicos. En este estudio indican que los autoconceptos de los estudiantes adolescentes son difíciles de cambiar, siendo la fuerza más significativa la de los padres (Oñate op cit)

Más recientemente, Serrano (1981), considera que el maestro tiene una influencia capital en las actitudes que los estudiantes se forman con respecto a sí mismos, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder preguntas y resolver problemas. El maestro puede o bien ayudar al estudiante o reconocer su valor y sus posibilidades, o puede recordarle una vez tras otra su poca valía para el estudio. El maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del concepto de sí mismo del estudiante: puede empobrecerlo o enriquecerlo.

Existe una fuerte relación entre el autoconcepto y las notas, según diversas investigaciones. Los alumnos con un bajo rendimiento escolar parecen más inestables, propicios a cambiar su autoimagen. Los de alto autoconcepto o alta autoestima son los de más estabilidad en esa faceta de su personalidad.

Alcántara (1993), menciona que dentro de la autoestima existe un componente cognitivo que indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. El

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima

Propone diferentes técnicas y estrategias para poder desarrollarlo:

- ◆ Estrategia del reflejo
- ◆ Estrategia de la autoinspiración
 - *El autoespejo o autoreflejo.
 - diario personal
 - carta.
 - historieta
 - anuncio de sí mismo
 - película de su vida.
 - *La autoinstrucción
 - a)actuamos como modelo.
 - b)imitación
 - c)repetir secuencia sin instrucción.
 - d)expresar lo sentido
 - *La inoculación
- ◆ Estrategia de la dramatización
- ◆ Estrategia del modelado

Se debe recalcar que el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del niño ayudan a una conformación de procesos interactivos que se inician en el contexto familiar (Demo, Small y Savin-Williams, 1987; Jennings, Stagg y Connors, 1991)

Cuando la atención se centra en el juicio valorativo que los niños le atribuyen a estas autodescripciones, es decir, la forma en que evalúan el concepto que tienen de sí mismo, se hace referencia a la autoestima (García, Valdespino y Vélez, op cit)

II.3 AUTOESTIMA.

Desde la perspectiva sistémico-ecológica, que se adopta en el presente trabajo, los individuos son vistos dentro del contexto de sus relaciones e interacciones con los otros, sobre la base de su desarrollo psicológico individual. Existe una reciprocidad de la conducta, así es que no se puede pensar que una persona impacte a otra, sin apreciar el interjuego entre ambos. La comprensión de cualquier individuo, requiere que se entienda el contexto dentro del cual ocurre su comportamiento (manifiesto o encubierto), y la influencia recíproca de todas las personas que de alguna manera están involucradas en una determinada situación.

Bronfenbrenner (1987), para explicar este complejo de interacciones propone un esquema en el que describe la interacción de los diversos sistemas que constituyen el entorno de un individuo.

Denomina microsistema al complejo de interacciones que se establecen dentro de un entorno inmediato, constituido por las personas que están presentes en él, así como la naturaleza de sus vínculos.

El mesosistema hace referencia a los vínculos que se establecen entre distintos entornos en los que la persona en desarrollo participa realmente.

Exosistema es el término que utiliza para describir a aquellos entornos en los que el individuo tal vez no establezca ninguna relación, pero que influyen y afectan su ambiente inmediato.

Finalmente Bronfenbrenner (op cit), reconoce la existencia de un macrosistema, en éste se comprende la complejidad de interacciones que se establecen entre sistemas serados e interconectados, como una manifestación de los patrones configurados por la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una cultura o subcultura.

Siguiendo esta perspectiva, se considera que el origen y desarrollo de la autoestima surgen de la interacción del niño con otros microsistemas (familia, compañeros, escuela, etc).

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

Alcántara (1993) define la autoestima como una actitud hacia uno mismo. Definirla como una actitud implica la aceptación de ciertos presupuestos determinados, antropológicos y psicológicos. El autor define actitud como la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo y considera que dentro de la autoestima se encuentran tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. Los tres operan íntimamente correlacionados de manera que una modificación de uno de ellos comporta una alteración en los otros. Un aumento de nivel afectivo y motivacional nos abre a un conocimiento más penetrante y a una decisión más eficaz, pero cuando se deteriora uno de ellos, quedan afectados negativamente los restantes.

En la siguiente tabla observamos los tres componentes y su correspondencia:

COMPONENTE	CORRESPONDENCIA
Cognitivo	Autoconcepto
Afectivo	Autoestima
Conativo	Autoimagen

El componente cognitivo ya fue descrito anteriormente.

El segundo componente de la estructura de la autoestima propone Alcántara (op cit), es el afectivo. Esta dimensión conlleva la valoración de lo que en nosotros hay de positivo y de negativo, implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es aquí en la valoración, el sentimiento, la admiración o desprecio, el afecto, el gozo o dolor íntimos, donde se condensa la quintaesencia de la autoestima: "A mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima" (Alcántara, 1993).

El tercer integrante de la autoestima que se menciona es el conductual, significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Es el proceso final de toda su dinámica.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

interna. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás.

Además menciona algunos aspectos del alcance de la autoestima, como son:

Condiciona el aprendizaje.- Ausubel nos ha recordado una verdad elemental, la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas, de éstas depende que los umbrales de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumno, que se generen energías más intensas de atención y concentración.

Las malas notas muchas veces pierden su valor formativo y llegan a acentuar el desaliento. Por el contrario cuando el estudiante posee una autoestima positiva, o la recupera por nuestra acertada intervención pedagógica, observamos un buen rendimiento en sus estudios.

Supera las dificultades personales.- Cuando un alumno o cualquier persona goza de autoestima es capaz de enfrentar los fracasos y los problemas que le sobrevengan.

Fundamenta la responsabilidad.- Sólo se compromete una persona que tiene confianza en sí mismo, el que cree en su aptitud, y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso.

Apoya la creatividad.- Una persona creativa, un joven creativo únicamente puede surgir desde una fe en sí mismo, en su originalidad, en sus capacidades.

Determina la autonomía personal.- Es necesaria la formación de alumnos autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten a sí mismos, etc. Para todo esto se necesita desarrollar previamente una autoestimación mayormente positiva. Es a partir de esta certeza que la persona elige las metas que quiere conseguir, decide qué actividades y conductas son significativas para él y asume la responsabilidad de conducirse a sí mismo, sin dependencia de otros ni de apoyos del medio.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

Posibilita una relación social saludable.- El respeto y aprecio hacia uno mismo es la plataforma adecuada para relacionarse con el resto de las personas.

Garantiza la proyección futura de la persona.- Desde el sentimiento de las cualidades propias la persona se proyecta hacia su futuro, se autoimpone unas aspiraciones y unas expectativas de realización, se siente capaz de escoger unas metas superiores, le nace la esperanza y la fortaleza para buscar unos bienes difíciles.

Constituye el núcleo de la personalidad.

Tomando en cuenta otras perspectivas, en la psicología Social, Coopersmith (1967), (citado en Oñate, op cit), considera cuatro condiciones importantes en la formación de la autoestima en el niño

- ◆ Aceptación total o parcial del niño por sus padres
- ◆ Los límites educativos claramente definidos y respetados
- ◆ El respeto a la acción del niño dentro de estos límites
- ◆ La amplitud dejada en esta acción

Otros autores, como Martínez Muñoz (1980), definen la autoestima como el sentido de verse bueno y valioso que se concreta en confianza y seguridad en sí mismo.

Martínez y Montané (1981) definen la autoestima como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo.

Los científicos sociales ayudan a las percepciones del self distinguiendo dos aspectos

- ◆ por un lado el autoconcepto o la idea de sí mismo,
- ◆ por otro, la autoestima que se refiere a los sentimientos de estima de sí mismo.

El autoconcepto, más general, incluye una identificación de las características del individuo así como una evaluación de las mismas.

La autoestima hace más hincapié en el aspecto de la evaluación de las características (Musitu y Román, 1982).

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

Consideramos que el término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo según unas cualidades subjetivables y valorativas. El sujeto se autovalora según unas cualidades que provienen de su experiencia y son vistas como positivas o negativas.

López y Domínguez (1993), definen a la autoestima como "la actitud" hacia sí mismo, que depende de cuatro factores: autoconcepto, autoconfianza, rol e imagen corporal. Estos factores no sólo posibilitan el abordaje de la autoestima a través de la medición de los mismos, sino que marcan un modelo de aproximación al estudio de la autoestima.

Marsh, Craven y Debus (1991), argumentan que existe una escasez de investigación e instrumentos apropiados para evaluar el autoconcepto y la autoestima del niño pequeño, dando lugar a que se considere que el autoconcepto está pobremente diferenciado y poco delimitado en la edad preescolar, inexistente como una entidad reconocible y parcializada en subáreas y jerarquías.

Aunque resulta conveniente adoptar una perspectiva evolutiva con respecto al desarrollo del autoconcepto y la autoestima, es necesario destacar la complejidad del conjunto de inferencias acerca de estas entidades que requieren ser validadas a través de instrumentos que aporten mayor evidencia teórica (García, Valdespino y Velez, 1995).

Montemayor y Eisen (1977), plantean que el desarrollo del autoconcepto y la autoestima evolucionan desde una visión concreta hasta una visión más abstracta. Los niños pequeños se perciben a sí mismos de forma concreta, se autodefinen refinándose a su aspecto, sus acciones, su nombre, posesiones, etc. Los niños menores de siete años no distinguen entre conductas manifiestas y habilidades subyacentes o características de personalidad. Tampoco son conscientes de tener una personalidad estable. El autoconcepto de los niños preescolares es bastante difuso y está organizado de forma muy vaga (Schunk, 1989).

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

En vista de que el autoconcepto del niño preescolar es vago y difuso y que la autoestima parece todavía no presentarse en forma diferenciada a esta edad, se ha optado por valorar la manifestación de ciertas conductas por medio de otras personas que puedan catalogar si el niño posee o no una autoestima adecuada.

En el presente proyecto se consideró al maestro como la persona con mayor capacidad para reportar las conductas que manifiesta el niño en su relación con los otros y que enmarcadas en un perfil que se describe posteriormente y que es propuesto por varios autores (Clemes, Bean y Clark, 1991, Curry y Johnson, 1990, Hamachek, 1981, Lara Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993, citados en García, Valdespino y Velez, op cit), se evaluará si el niño posee o no una adecuada autoestima.

Retomando los planteamientos brindados por diversos autores, se podría llegar a estructurar las características del niño con una alta o baja autoestima (Clemes, Bean y Clark, 1991, Curry y Johnson, 1990, Hamachek, 1981, Lara Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés, 1993, citados en García, Valdespino y Vélez, 1995).

PERFIL DEL NIÑO CON ALTA AUTOESTIMA.

- ◆ Presenta independencia, para elegir y decidir cómo emplear su tiempo, sus pertenencias, sus actividades, etc.
- ◆ Busca amigos y entretenimientos por sí mismo.
- ◆ Asume sus responsabilidades, pues actúa con presteza y seguridad en sí mismo y sin que haya que pedirle asume la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes.
- ◆ Afronta nuevos retos con entusiasmo, es decir, le interesan las tareas desconocidas, conocimientos y habilidades nuevas para aprender y ponerlas en práctica, se aplica en ello con confianza en sí mismo.
- ◆ Demuestra amplitud de sentimientos y emociones, es decir, tiene capacidad de expresarlos de manera espontánea, sabe reír, sonreír, gritar, llorar y expresar

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

su afecto, en general sabe pasar y sobrellevar distintas emociones sin reprimirse

- ◆ Manifiesta orgullo de sus logros
- ◆ Tolera bien la frustración, es decir, es una persona que sabe encarar las frustraciones de distintas maneras, esperando, riéndose de sí mismo, replicando, etc. y es capaz de hablar de lo que le entristece
- ◆ Se siente capaz de influir en los otros, tiene confianza en las impresiones y el efecto que produce sobre los demás miembros de la familia, sobre los amigos, e incluso, sobre las personas con autoridad (profesores, director, etc.).
- ◆ Establece sus propias metas
- ◆ Establece un buen contacto en los juegos con los demás niños

PERFIL DEL NIÑO CON BAJA AUTOESTIMA.

- ◆ Desmerece su talento, pues es una persona que se dice no puedo hacer esto o aquello, no se cómo se hace, no puedo aprender nunca
- ◆ Siente que los demás no lo valoran, es decir, se siente inseguro, manifiesta una actitud hipercrítica hacia sí mismo, la cual tiene la función de desviar la atención de sus propias limitaciones
- ◆ Es una persona muy influenciable por los demás, con tendencia a cambiar de ideas y comportamientos con mucha frecuencia o cuando la demás gente se lo pide, le manipulan otras personalidades más fuertes. Asimismo espera que se le diga lo que tiene que hacer para quedar libre de la responsabilidad que implica su conducta
- ◆ Se siente impotente, pues sus actitudes y actos están impregnados de falta de seguridad o incluso de ineptitud
- ◆ Encara nuevos retos y dificultades sin convencimiento alguno de poder superarlos.
- ◆ Manifiesta la tendencia de dejar que los demás decidan por él lo que debe o no hacer.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

- Tiene pobreza de emociones, es decir, es un niño que presenta tendencias a conductas de aislamiento, vergüenza y timidez
- Elude situaciones que le provocan ansiedad y por lo tanto manifiesta sentimientos negativos hacia la competencia
- Presenta escasa tolerancia ante las situaciones que le provocan angustia, temor, ira o sensación de caos
- Es una persona que se pone a la defensiva y se frustra con facilidad, es decir, se siente incapaz de aceptar las críticas o las demandas inesperadas, y pone excusas para justificar su comportamiento
- Manifiesta la necesidad de perfección para conseguir la aprobación externa.
- Responsabiliza a los otros de sus errores y muy rara vez admite poseerlos, y la mayoría de las veces, le atribuye a la mala suerte sus debilidades
- Evita el contacto con otros niños
- Se ajusta con dificultad a los cambios

La autoestima y el concepto de sí mismo están íntimamente relacionados. El concepto de sí mismo, se refiere a la idea del individuo de quién es él y la autoestima es parte de él, ya que los sentimientos de autoestima son el resultado de su reacción ante el ser que se juzga a sí mismo y su expectación de ser aceptado o rechazado (Dinkmeyer, 1965, citado en Hendrick, 1990)

Aunque los individuos en último extremo, deben desarrollar fuentes internas para generar autoestima, en las primeras etapas del desarrollo, los sentimientos de autoestima en el niño provienen de la gente que le rodea. Los padres constituyen una influencia significativa (Coopersmith, 1967, Cotton, 1964, citados en Hendrick, op cit) Cuando los niños salen a un mundo más amplio, las opiniones de otros adultos, tales como profesores, también llegan a ser importantes, como lo son las opiniones de sus compañeros. La sociedad también ejerce una influencia (Hendrick, 1990)

Ya que existen tantos factores poderosos que influyen en el desarrollo de la autoestima, los profesores no deben creer que pueden modificar por completo la forma en que el niño se ve a sí mismo. Sin embargo, existen numerosos

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

estudios de investigación, citados por Coopersmith, 1975, Heraty, 1984, Yawkey, 1980, que mantienen que los profesores pueden establecer normas en sus clases, que ayudaran a edificar la autoestima del niño y que pueden evitar el empleo de prácticas que puedan tener efectos secundarios (Hendrick, 1990)

Dentro de las prácticas comunes que existen en la escuela que pueden reducir la autoestima, se encuentran

- ◆ La utilización de comparaciones y la competitividad, para motivar conductas deseables
- ◆ La ayuda excesiva y la sobreprotección a los niños
- ◆ Juzgar a los niños en su presencia (Hendrick, op cit)

En concordancia con esto, Oñate (op cit), señala que, serían factores contraindicados para la conformación de la autoestima, la sobreprotección, la supresión de emociones parentales, los conflictos familiares, la inducción de falsas identidades, la permisividad. Por el contrario, el calor familiar, el establecimiento de límites claramente definidos y el trato respetuoso favorecen la formación adecuada de la autoestima

Existen además, métodos positivos que refuerzan la autoestima.

- ◆ Una mirada positiva e incondicional
 - ◆ Halago y reconocimiento honesto
 - ◆ Respeto
- Alcántara (op cit), propone los siguientes.
- ◆ Desterrar el uso de apodos o moteos molestos.
 - ◆ Adquirir el hábito de saludar amablemente.
 - ◆ Desarrollar la actitud de compartir
 - ◆ Cultivar los hábitos de cortesía
 - ◆ Utilizar el elogio

El término o concepto de autoestima se presenta como una conclusión final del proceso de la autoevaluación, el sujeto tiene de si un concepto, si después pasa a autovalorarse e integra valores importantes, esto es, se valora en más o

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

menos, se infrá o sobrevalora, se autoestima o autoaborrece, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima (Musitu, op cit)

La definición de **AUTOESTIMA** adoptada en esta investigación hace referencia a la valoración que la persona hace y acostumbra mantener con relación hacia si mismo, basándose en todos los pensamientos, sensaciones, y experiencias que el individuo va formando a través de su vida. La autoestima expresa una actividad que indica el grado en que la persona se cree a si mismo capaz, signficante, exitoso y valioso. Es una experiencia subjetiva conllevada a otras personas por medio de reportes verbales y conductas expresivas manifiestas.

La autoestima y el autoconcepto, por supuesto, son solamente algunos de los numerosos factores, incluyendo la cultura, el medio ambiente social, las necesidades individuales o estados de tensión y cogniciones no autorrelevantes, que pueden directamente influenciar la conducta del ser humano (Guntrip y Kenberg, citados en Markus y Wurf, 1987)

Pero no se puede dejar pasar de largo, otro proceso la autorregulación que, como el autoconcepto y la autoestima, puede influir en la conducta del ser humano, tanto en el aspecto cognitivo como afectivo

II.4 AUTORREGULACIÓN.

El surgimiento de la habilidad del niño pequeño para controlar y regular su propia conducta es un tema de considerable interés para los investigadores del proceso de la autorregulación (Maccoby y Martín, 1983) Los investigadores con una orientación interaccionista han propuesto que el desarrollo de conductas autorregulatorias es un proceso complejo vinculado tanto a la transmisión de pautas de conducta de los cuidadores como al desarrollo de habilidades del niño para adaptarse a la familia y presentar conductas socialmente aprobadas e inhibir conductas indeseables .

Jacobvitz y Sroufe (citados en Silverman y Ragusa, 1992) proponen que el cuidado intrusivo, previene al niño de aprender a regular su propio nivel de

excitación para enfrentarse a situaciones de demanda. Consecuentemente, cuando la tensión aumenta, el niño puede tener dificultad para modular la excitación, manifestando impaciencia, impulsividad y distractibilidad.

El papel de los padres en los procesos autorregulatorios es muy importante, tanto por lo mencionado anteriormente, como porque son ellos los que proveen o no al niño de un contexto de regularidades, de aspectos de su vida cotidiana más o menos constantes. De ahí la importancia que tienen las rutinas diarias (Moreno, 1989).

Si estas rutinas cotidianas son estables en el tiempo, contribuirán a que el niño aprenda a prever el resultado de sus acciones, a predecir sucesos futuros o a explicar acontecimientos pasados, y adquirir así el hábito de interpretar los hechos al distanciarse de lo que en un momento concreto está sucediendo.

Dentro de la socialización que establece el niño con sus padres, se crea un sistema de reglas, las prohibiciones de las mismas y sus requerimientos son también parte de un contexto familiar particular dentro del cual se desarrollan conductas autorregulatorias. El resultado de las prohibiciones específicas y requerimientos que los padres comunican e imponen, probablemente contribuyen al desarrollo de patrones de autorregulación tanto como a las diferencias individuales (Gralinski y Koop, 1993).

Las experiencias escolares tempranas están relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales que facilitan la integración posterior del niño en la escuela. Parece que la experiencia escolar previa del niño en aspectos como conocer las rutinas escolares, integrarse en grupos de iguales, conocer y aceptar el rol del profesor o incluso aceptar la separación de los padres, le facilita la adaptación a nuevas situaciones escolares y a empezar a regular su conducta bajo ciertos patrones de reglas establecidos (Ladd y Price, citados en Moreno y Cubero, 1989).

Labouvie-Vief y otros (1989), proponen un modelo de los niveles del entendimiento emocional y regulatorios:

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

Nivel presistémico el individuo no es capaz de organizar secuencias de acción ni estados en un sistema abstracto único, muestra solamente una comprensión parcial de los sistemas de reglas y está bajo la influencia de otros significantes

Nivel intrasistémico el individuo es capaz de coordinar los elementos que incluyen un lenguaje abstracto individual, es fomentado por un lenguaje convencional certeza y estabilidad, no hay lenguaje reflexivo para ellos

Nivel intersistémico sistemas múltiples son reconocidos. Los sistemas no pueden ser integrados en este nivel

Nivel integrado son valorados los sistemas Lenguaje reflexivo y autorregulación

En el presente trabajo se considera que el niño preescolar se ubica en el nivel presistémico, el cual se caracteriza por la incapacidad del individuo para organizar secuencias de acciones y estados dentro de un simple sistema abstracto. Por lo tanto el individuo muestra solamente un entendimiento parcial de sistemas de reglas convencionales y está bajo la influencia directa de otras personas significativas

La presente propuesta parte de una perspectiva sistémico-ecológica, la cual plantea que los individuos deben ser vistos dentro del contexto de sus relaciones e interacciones con otros, más que entendidos principalmente sobre la base de su desarrollo psicológico individual. Existe una reciprocidad de la conducta, así es que no se puede pensar que una persona impacte a otra, sin apreciar el interjuego entre ambos

Siguiendo esta perspectiva se considera que el proceso de la autorregulación surge de la interacción del niño con otros microsistemas (familia, compañeros y escuela)

Zimmerman (1989) afirma que un niño se puede considerar autorregulado en el grado que es metacognitiva, motivacional y conductualmente, un participante activo en sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, cuando el niño inicia personalmente y dirige sus propios esfuerzos para adquirir

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

conocimientos y habilidades más que apoyarse en sus maestros, padres u otros agentes de instrucción. Para Zimmerman existen tres elementos importantes en la autorregulación

- ◆ Percepción de autoeficacia en la ejecución de habilidades.
- ◆ Estrategias de autorregulación.
- ◆ Capacidad para proponer metas

Brown (citado en Pintrich y Groot, 1990), afirma que son tres los componentes principales en el proceso de autorregulación. El primero incluye estrategias metacognitivas para la planificación, monitoreo y modificación de su cognición. El segundo componente es el manejo y control de su propio esfuerzo para la realización de tareas. El tercer aspecto son estrategias cognoscitivas que el niño usa para aprender, recordar y entender.

Brown (op cit), intentó clarificar y concretizar el término proponiendo que la "metacognición" comprende dos aspectos centrales y diferentes: a) la conciencia y conocimiento que posee un individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, y b) las actividades cognoscitivas que son utilizadas por las personas para regular sus procesos cognoscitivos. A este último aspecto Brown lo llama "control ejecutivo" o "autorregulación".

Kuhl y Kraska (1993) definen el concepto de autorregulación como aquellas funciones supervisoras de alto orden que son invocadas cuando una intención no puede ser llevada a cabo sin cambiar las fuerzas activadoras y/o el contenido de esquemas disponibles o programas de acción.

Se hace notar que todas las definiciones comparten los siguientes aspectos en común

- ◆ Hacen referencia a aspectos metacognoscitivos que permiten al niño regular su cognición y conducta
- ◆ Involucran el manejo y control del esfuerzo del niño para llevar a cabo una meta.
- ◆ Incluyen la búsqueda de soluciones para la consecución de una meta.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO, AUTORREGULACIÓN Y AUTOESTIMA

En general el término de autorregulación se refiere al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para lograr alguna meta y/o resolver problemas (Brown, op cit)

En esta investigación se define la **AUTORREGULACIÓN** como la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta desde dentro y con flexibilidad de acuerdo a las circunstancias

Por último, se pretende explicar la relación que existe entre los procesos y estructura del yo, los aspectos motivacionales y autorregulatorios en relación con el aprendizaje

De acuerdo con McCombs (1989), el proceso de desarrollo del yo es generativo y activo, de la misma forma que el aprendizaje. El yo juega un papel fundamental para generar hipótesis interpretaciones, predicciones y para organizar la información. El papel básico de las estructuras y procesos del yo en el proceso de aprendizaje consiste en generar la motivación para aproximarse y sostener los esfuerzos encaminados a aprender, en función de la evaluación de la significatividad y relevancia personal otorgada a las actividades de aprendizaje en relación con las metas y creencias del aprendiz respecto a sus propias competencias y habilidades

McCombs (1986, 1987/a), plantea que las creencias personales se organizan en estructuras del yo y están formadas por una variedad de procesos. Las estructuras del yo representan la forma personal en que se conceptualizan y definen los atributos (autoconcepto global y específico) relevantes a nuestra vida en períodos y momentos particulares

Los procesos del yo desde el punto de vista de esta autora, juegan un papel fundamental tanto en la motivación (como se mencionó anteriormente) como en el aprendizaje autorregulado, los juicios relativos a competencias y habilidades específicas, las expectativas de éxito o fracaso en una tarea y los resultados del aprendizaje

Las relaciones causales que se establecen entre todos estos procesos se muestran en la figura 1, en donde se pueden apreciar dichas relaciones cuando

**CAPÍTULO III
EDUCACIÓN
PREESCOLAR
INDÍGENA**

III.1. ANTECEDENTES.

Históricamente las comunidades indígenas han atravesado por un estado permanente de opresión generalizada tanto en términos económicos como en formas políticas, culturales, raciales, lingüísticas y sociales. Durante la etapa de la invasión y colonización, las etnias indígenas sufrieron procesos de reacomodo de sus estructuras originales, de segregación residencial y desmembramiento territorial.

La Independencia y la República no constituyeron una ruptura radical de la situación colonial del indígena. El modelo de estado-nación produjo una organización estatal cuyas características esenciales, en lo que a la cuestión étnica se refiere, radican en la negación de la diversidad cultural. El Estado se conformó en términos uninationales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de índole multiétnica, cultural y lingüísticamente plural. La voluntad de incorporación y uniformación cultural se transformó en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del Estado y de la sociedad misma de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional. Las lenguas indígenas carecían de un prestigio y de un reconocimiento que condujo durante algún tiempo a considerarlas como simples expresiones vulnerables y prescindibles (SEP, 1986).

Es solamente hasta el siglo XIX que existen propuestas referidas a la cuestión indígena y al proceso de construcción nacional. Dichas propuestas oscilan desde una revalorización del mundo y de las lenguas indígenas, hasta su negación en aras de la edificación de un estado nacional homogéneo, pasando por proposiciones de educación bilingüe como la que hiciera Mariano Rojas a Maximiliano, hasta la insistencia de Ignacio Ramírez a que se reconociera el carácter multilingüístico del país y el énfasis de José María Luis Mora que proponía la abolición por decreto del término indios.

La fractura fundamental de la revolución significó la implantación concreta de políticas y prácticas educativas orientadas hacia las poblaciones indígenas; sin

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

embargo, resulta evidente que las tendencias de las etapas previas se mantuvieron con intensidad durante un dilatado periodo de tiempo. Así, los pueblos indígenas continuaron siendo percibidos como el obstáculo objetivo para el logro de la integración nacional, ya que para que dicha integración pudiese llevarse a cabo, las comunidades indígenas tenían que someterse a un proceso de castellanización. Dicha castellanización fue concebida como un proceso de añadido lingüístico, considerando que la desigualdad social entre algunos sectores de la sociedad radicaba en su dominio precario o nulo del idioma nacional.

Durante el periodo postrevolucionario, la política de castellanización y de educación "normalizadora" masiva, es conducida por nuevas instituciones que van desde las escuelas rudimentarias para indígenas de 1911, hasta el establecimiento del Instituto Nacional Indigenista en 1948, pasando por distintas experiencias como los Internados Indígenas (1932), el Convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (1935) o la Fundación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944). El proceso educativo y de castellanización propugnado por esta política supone que la integración del indígena a la sociedad nacional pasa necesariamente por la pérdida de su identidad y presencia distintiva.

A partir de los primeros años de la década del 70 cobran visibilidad las propuestas de organizaciones indígenas y de intelectuales referidas a la necesidad y conveniencia de establecer una política educativa que tome en cuenta tanto las lenguas como las culturas indígenas. Surge así el planteamiento de la educación bilingüe-bicultural.

La efectividad de esta práctica educativa no se puede basar exclusivamente en un reclutamiento de maestros y cuadros de ascendencia indígena nominal, sino que implica un complejo proceso de capacitación para que la adscripción de miembro de una etnia se transforme de condición pasiva, en acto de afirmación consciente, voluntaria y activa, basado en una revalorización lingüística y cultural de sus patrones cognoscitivos.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Dicho proceso de capacitación para maestros se ha instrumentado pensando en las características prevaletientes en cada región, en donde se inserte el trabajo magisterial, ya que se requiere de maestros con preparación especial, en donde existe el fenómeno del bilingüismo, el cual debe ser considerado al momento de transmitir los contenidos a los educandos.

La discriminación hacia los indígenas, producto de la historia de las relaciones interétnicas ha determinado que individuos y grupos enteros frecuentemente renuncian a su identidad étnica específica y adopten el modelo de identidad alternativa que les propone la sociedad regional y nacional, dando como resultado propuestas político-culturales orientadas hacia el rescate y revalorización de la cultura propia. Y es precisamente en este campo que se dan las propuestas de una educación bilingüe y bicultural. Desde esta perspectiva, se hace necesario determinar el carácter de situaciones de biculturalismo, para interpretar los diversos tipos de bilingüismo en el marco de situaciones socio-culturales concretas, y para considerar también los conflictos y potencialidades que esta interrelación propicia respecto a la integración de la personalidad individual y de la formulación de proyectos sociales (Esteva Fabregat, 1978).

A nivel de los individuos, importa señalar que la internalización socializada de dos culturas es casi siempre una experiencia sucesiva; a menos que el grupo en que el individuo nace sea formativamente bicultural. Generalmente la socialización primera transcurre dentro de una orientación monocultural y es fuera de su grupo de origen donde el individuo se enfrenta con la experiencia de la otra cultura. El ambiente de socialización de los niños indígenas generalmente combina una orientación monocultural para los ámbitos doméstico y comunal, con diversos grados de biculturalismo, en otros

De ahí, que un proyecto educativo global que trascienda al ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de toda la nación, debe posibilitar la expresión y creatividad de todos los componentes étnicos de la misma. En este sentido, un proyecto de educación y cultura conlleva no sólo la recuperación de las lenguas

étnicas, sino su expansión y refuncionalización a través de una apropiación de todos los campos de significados que les han sido vedados

La recuperación de la historia de cada etnia no constituye una tarea fácil, pero sí imprescindible para un proyecto educativo que aspire a desterrar la falsa imagen de un pasado indígena genérico común que ha transformado al sujeto real de la historia, las etnias y los pueblos indígenas, en el objeto de una reflexión externa que los desifica al despojarlos de sí mismos

Resulta necesario aclarar que no puede hablarse en términos estrictos de una única filosofía indígena común a todos los grupos étnicos, sino de una multitud de formas ideológico culturales propias de cada grupo étnico

En el marco de estas consideraciones una educación indígena bilingüe-bicultural debe establecer, entre sus prioridades, todos los mecanismos que viabilicen la recuperación y la formulación de las historias étnicas en sus diferentes niveles: comunal y étnica en el marco nacional y universal

El sistema educativo bilingüe y bicultural aspira a sentar las bases de una reflexión colectiva del país que cree una conciencia compartida de la existencia, de la naturaleza y de la necesaria recuperación del conjunto de los fenómenos culturales expuestos

Respecto a la implantación del proceso educativo para la población indígena y sus repercusiones en la problemática de la identidad étnica, algunos estudios recientes sobre el tema (Varese, 1983 y Coronado, 1981) coinciden en señalar que la falta de adecuación de la escuela a las características socio-culturales y a las necesidades de la población afecta el funcionamiento de la escuela en cuanto a regularidad de la asistencia, permanencia, eficiencia interna y, principalmente, interfiere el proceso de enseñanza aprendizaje y de reproducción de la cultura de los niños indígenas

Con base en lo anterior y reconociendo el carácter pluriétnico y pluricultural de nuestro país, la educación indígena será un espacio de convivencia de las diferentes culturas que conforman la cultura nacional.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Dicha educación, tiene su base jurídica en la Ley Federal de Educación, de donde se pueden citar las finalidades de ésta consideradas en el artículo 5º

"Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas" (Fracción I)

"Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas" (Fracción III)

"Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad" (Fracción IV)

"Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico" (Fracción VII)

"Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación" (Fracción XII)

"Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica, de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente" (Fracción XIII)

"Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad" (Fracción XIV)

"Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa" (Fracción XV).

El cumplimiento de estos preceptos en el ámbito de la educación indígena bilingüe-bicultural, comienza cuando se toman como base del proceso educativo las distintas lenguas y culturas étnicas del país. Solo de esta manera, en el terreno de la educación escolarizada es posible fomentar el desarrollo armónico de la personalidad de los mexicanos que pertenecen a los diversos grupos étnicos, sin descuidar el propósito de lograr un idioma común para todos los mexicanos, mediante la enseñanza del castellano como segunda lengua.

El éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende fundamentalmente del grado de valorización y lealtad hacia la propia lengua, así

como la reflexividad lingüística que el hablante ha desarrollado en su lengua materna. Además, la adquisición de una segunda lengua implica conocer la cultura que ésta sustenta y expresa. Es por esta razón que se afirma el carácter de segunda lengua (cultura) del castellano, ya que el niño, al iniciar su formación escolar, por una parte, tiene resueltas sus necesidades comunicativas básicas y, por la otra, es miembro y poseedor de una cultura y una lengua: la propia.

En suma, sólo cuando el niño ha desarrollado al máximo todas las posibilidades de su lengua materna y ha internalizado que es un sistema de significación particular, está preparado para acceder a otros sistemas y comprender que, al igual que el suyo, estos tienen leyes y formas específicas que difieren de las del propio.

La enseñanza oral del castellano debe introducirse entonces, una vez que el alumno ha explorado todas las posibilidades de significación de su idioma, tanto a nivel oral como escrito, ya que la lengua materna no es sólo el vehículo de comunicación, a través del cual el alumno puede comunicarse más fácilmente, sino que es fundamentalmente el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. En el proceso de adquisición del lenguaje, el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar el mundo que lo rodea a través de las categorías de su propia lengua.

El lenguaje es el instrumento a través del cual el niño inicia la construcción simbólica del mundo que lo rodea. Las distintas lenguas representan formas particulares de codificación del mundo natural y social, y se encuentran en estrecha relación con las características y los procesos sociales del grupo que los ha producido.

Es por ello que el lenguaje que los sujetos aprenden durante su primera socialización es central, pues a través del mismo internalizan una forma particular de codificación del mundo, de estructuración de la realidad social. La adquisición del lenguaje y el proceso de socialización del que forma parte tienen así un papel

central en su constitución psíquica (afectiva e intelectual), en la formación de su yo y en su identidad como persona

Dicho lenguaje es la base de la capacidad reflexiva del alumno en la adquisición del conocimiento. Es mediante el uso creador del lenguaje que el niño puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, pero todo ello dentro del marco de su propia lengua, bajo el sistema de leyes y restricciones de la misma y como producto cultural que su historia particular le ha impuesto.

Todo acto de comprensión e interpretación que el proceso educativo requiere está determinado por la capacidad del uso de lenguaje (SEP, 1986).

Retomando los planteamientos de la Ley Federal de Educación y tomando en cuenta la importancia que el instructor o educador desempeña como tal, se puede citar el artículo 21 de dicha ley que postula

"El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársete los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento".

Es por eso que la Dirección General de Educación Indígena (D G E I.), al instrumentar la Educación Indígena bilingüe-bicultural tiene muy en cuenta la capacitación del personal docente, no sólo en el aspecto puramente académico, sino en su papel social como promotor y coordinador de la educación y la cultura. En este sentido la D G E I enfrenta un gran reto, el cual parte desde la población que será objeto de la capacitación hasta las comunidades donde se impartirá el servicio educativo y, además, debe considerar las condiciones prevalecientes en las comunidades indígenas, las cuales durante mucho tiempo han permanecido en el rezago cultural, económico y político, dificultando aún más la labor educativa que ha de llevarse a cabo con esta población.

Existen ciertas desventajas en cuanto a la Educación Indígena bilingüe-bicultural y una de ellas, tal vez la más importante, es la falta de maestros que quieran desplazarse de ámbitos citadinos a rurales, por lo que los maestros que han de instruir a estas comunidades deben ser extraídos de/y formados en la misma población, para que desde el inicio compartan las características de sus

educandos, desde el dialecto hasta la idiosincrasia y valores característicos de la población (Barocio, et al, 1995)

La D G E I, tomando en cuenta todo lo anterior, lleva a cabo la **capacitación** a los responsables de brindar los servicios educativos. Dicha **capacitación** puede brindarse a través de diversos tipos, niveles y modalidades. Uno de los cursos que esta dependencia llega a ofrecer se dirige al personal docente de nuevo ingreso y se le denomina "Promotoría de primer ingreso", y tiene por objeto brindar las bases de la práctica magisterial al promotor.

Actualmente la capacitación a los promotores tiene dos objetivos:

1. Enseñar al personal docente de educación preescolar en servicio la estructura y manejo del Programa de Educación Preescolar Bilingüe y
2. Enseñar las asignaturas que apoyan el Programa de Preescolar así como los procedimientos y técnicas que le faciliten la interpretación y desarrollo del programa (Barocio, op cit)

A pesar de las situaciones tan desventajosas prevalentes en las comunidades indígenas, la D G E I ha realizado esfuerzos para tratar de apoyar la práctica docente llevada a cabo en el nivel preescolar indígena con la finalidad de brindar a la educadora elementos que, retomando las características de la población indígena, le proporcionen herramientas pedagógicas que le permitan atender a sus alumnos con eficiencia.

La Educación Preescolar Indígena tiene como objetivos principales desarrollar todas aquellas habilidades y capacidades que permitirán al alumno iniciar el proceso de lecto-escritura y adquirir los contenidos propuestos en el nivel primario. Para el logro de esto es fundamental que una de las tareas principales de este nivel sea la consolidación y reforzamiento de la lengua de los alumnos.

A los cinco años, edad en que los niños empiezan su formación escolar, todavía no poseen un manejo acabado de la estructura del idioma. A nivel morfosintáctico algunas concordancias en expresiones complejas sufren alteraciones y las excepciones de la lengua aún no se han incorporado del todo,

de ahí que se expresan por simetría, siguiendo las reglas usuales del sistema. En el plano léxico, todas aquellas palabras de uso poco frecuente todavía no se hallan registradas en el uso de la lengua.

La introducción de una segunda lengua en este momento provoca un desequilibrio en el dominio que el niño ha alcanzado sobre el manejo del sistema lingüístico de su idioma materno. Imponer una segunda lengua durante esta etapa es frenar el desarrollo global del idioma materno y, en consecuencia, limitar el potencial creativo e intelectual del niño (SEP, 1986).

Existen numerosos estudios que nos muestran que el fracaso y la deserción escolar en el medio indígena están determinados principalmente por el uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza (Varese, 1983, Coronado, 1981, Aubaque Díaz Couder, Lewin, Pardo, 1982, citado en SEP, 1986) por lo que el proceso de castellanización comienza cuando el niño ingresa a la primaria, no en el preescolar, lo cual muestra algunas incongruencias, ya que existen autores que manejan la idea de una educación preescolar bilingüe.

Anteriormente, en 1981, se manejaba el "Programa de Educación Preescolar Bilingüe", pero en la actualidad (1995) se maneja el "Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas".

III.2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR PARA ZONAS INDÍGENAS.

El programa que se utiliza en la actualidad para la Educación Preescolar Indígena, retoma los planteamientos teóricos y metodológicos insertos en el Programa de Educación Preescolar (PEP, 1992), tomando en cuenta además, las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas en edad preescolar.

Dicho programa presenta una propuesta flexible, en donde el maestro bilingüe tiene un papel fundamental en la selección y organización de las actividades, partiendo de los intereses del niño y en el contexto en que se realiza el quehacer educativo.

Cabe señalar que el hecho de que el maestro sea bilingüe no significa que sus clases también lo sean, es requisito que lo sea porque en la actualidad existe una gran cantidad de comunidades indígenas donde ya se habla el español y en este sentido la función del maestro es, por un lado, impartir sus clases en una lengua indígena, si así lo demanda la comunidad, y por otro, darlas en español, cuando sea el caso.

Dentro del programa se considera que la niñez constituye una realidad compleja que no se reduce a los aspectos físicos y psicológicos del niño, sino que integra un conjunto de conocimientos sociales, culturales, lingüísticos y educativos que convergen en sí misma. Desde que el niño nace, se encuentra ya interrelacionado de diversas maneras con el mundo del que formará parte, incluso ya tiene un lugar en su familia y comunidad.

El niño nace con una disposición a lo social, pero es en la familia y comunidad, en su interactuar con los otros, que llega a formarse como sujeto social. La etapa de construcción psíquica, la más importante en términos de la estructuración y formación de las bases de su personalidad, es un proceso que está mediado por la cultura del grupo de pertenencia. Así, el niño se socializa a partir de una cultura, sus esquemas básicos de identificación, de relación consigo mismo y de interacción con los otros y con la naturaleza, estarán dados por lo que asimiló en sus primeros años. En su interactuar constante con el mundo que lo rodea, el niño busca, experimenta y formula principios y valores que le aseguren su ingreso y permanencia al grupo de sus mayores. A través de la cultura el niño aprende a conocer el mundo y a darle un significado, un sentido a todo lo que vive, por medio de un código particular que le permite entender el comportamiento de su grupo social.

Este aprendizaje se realiza progresivamente acorde con el proceso del desarrollo afectivo, social, intelectual y físico del niño y en él tiene un papel fundamental el lenguaje y el juego.

Podemos afirmar que el acercamiento del niño a su realidad, a entenderla y hacerla suya, ocurre en gran medida a través del juego, el niño aprende a

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

socializarse, es decir, a entender la actitud de los otros en relación con la suya. Durante el juego, el niño imita, aprende reglas y normas de convivencia, desarrolla su lenguaje, resuelve y enfrenta problemas propios de su edad, pero ante todo, aprende a ser él mismo.

Cada niño, de cada región es diferente a los demás, sus características y necesidades son específicas según su contexto social, geográfico y cultural. Los niños indígenas, comporten, como todos los niños del mundo, situaciones que los hacen iguales, pero existen ciertas diferencias, que son precisamente, las que atiende la Educación Preescolar Indígena.

Una de estas características es la participación del niño en actividades productivas, por lo que adquiere un sentido de cooperación y responsabilidad a edad temprana y un conocimiento del aprovechamiento de los recursos naturales de su entorno, además se interesa por participar en reuniones, fiestas y tradiciones familiares y de la comunidad.

Con la finalidad de propiciar una formación integral, el Programa de Educación Indígena propone los siguientes objetivos:

Que el niño desarrolle:

1. Su autonomía personal y social como requisito indispensable para que, progresivamente, se reconozca como miembro de un grupo cultural determinado e integrante de la sociedad nacional.
2. Formas de interacción con la naturaleza, que lo preparen para el cuidado y preservación de la vida en sus diferentes manifestaciones.
3. Actitudes de trabajo grupal y de cooperación con otros niños y adultos, teniendo como referente las prácticas y patrones cotidianos de la comunidad y las distintas manifestaciones del arte y la cultura del grupo étnico.
4. Formas de expresión creativa, a través del juego, lengua materna, pensamiento y cuerpo, a fin de lograr aprendizajes formales.
5. Su capacidad reflexiva y crítica en relación al mundo que lo rodea.

Todos estos objetivos se llevan a cabo a través de diferentes juegos y actividades.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

El programa asume como uno de sus fundamentos, la globalización, ya que ésta concibe el desarrollo infantil como proceso integral e ininterrumpido, donde los elementos que lo conforman (afectivo, físico, intelectual y social) se interrelacionan y confluyen entre sí.

Para dar congruencia al principio de globalización, el programa presenta una organización metodológica por proyectos, entendiéndose ésta como una propuesta organizativa y metodológica de actividades en las que el niño participa en la toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y con qué a partir de su experiencia.

Los proyectos se organizan considerando los intereses y necesidades del niño.

Además, es importante que durante el desarrollo del proyecto se considere la participación de los padres y miembros de la comunidad en diversas actividades.

Cabe señalar que un proyecto es el conjunto de juegos y actividades organizadas que interesan y agradan al niño.

El trabajo por proyectos se organiza dependiendo de las actividades, lugar, espacio, uso y aprovechamiento de materiales. Comprende cuatro fases:

1. Diagnóstico
2. Planeación
3. Realización
4. Evaluación

Los proyectos se llevan a cabo a través de bloques de juegos y actividades, que responden al principio de globalización. Dichos bloques para este Programa son:

- ◆ De sensibilidad y expresión artística
- ◆ De psicomotricidad
- ◆ De relación con la naturaleza.
- ◆ De matemáticas
- ◆ De relación con el lenguaje

◆ De valores tradiciones y costumbres

Los proyectos tienden a favorecer los aspectos del desarrollo integral del niño en sus dimensiones afectiva, social, intelectual y física

Por dimensión afectiva se entiende la relación que el niño establece con las personas que le rodean, manifestando sentimientos, emociones y sensaciones como parte de su proceso de socialización

En esta socialización, las nuevas generaciones adquieren su lengua materna, tradiciones, valores y costumbres de su familia y comunidad, lo que les permite perfilar su identidad. De esta manera el niño adquiere autonomía, bastándose a sí mismo en la medida de sus posibilidades y comienza a elegir lo que a él le interesa

La lengua materna está presente en todas las actividades que el niño realiza, en sus relaciones con las personas que lo rodean hace uso de ella para interpretar, preguntar y explicar su realidad

Una lengua es el inventario simbólico en el que se hayan condensadas todas las experiencias de un pueblo, su historia, y las relaciones que sostiene con el mundo que lo rodea

Es por ello que en el centro de Educación Preescolar Indígena, la lengua materna debe ser considerada como el medio más adecuado para apoyar el desarrollo y consolidación de las capacidades intelectuales del niño y, de esta manera contribuir al fortalecimiento, desarrollo y preservación de su cultura e identidad étnica

La experiencia ha demostrado que el fracaso escolar en las zonas interétnicas del país, está determinado, en buena medida, por el uso de una segunda lengua como medio de instrucción. Imponer a un niño en edad preescolar una lengua y cultura ajenas, equivale a romper violentamente el proceso de afirmación de su personalidad y a mutilar una parte sustancial de su potencial intelectual. De ahí que la educación debe partir de la lengua materna de los niños desarrollando sus habilidades comunicativas

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

La dimensión social se entiende como la capacidad que tiene el niño de relacionarse con otras personas en un contexto y rol determinado. A través de la interacción que establece con los miembros de su familia y comunidad, conoce el mundo que le rodea, aprende a darle significado y sentido a lo que vive. También aprende normas y reglas del grupo social al que pertenece. Por ello debe reforzarse en la escuela y es de gran importancia que el maestro propicie y fomente la interacción social.

Por su parte, la dimensión intelectual, hace referencia al conocimiento generado en el niño a partir de las relaciones que se establecen con los objetos, situaciones y experiencias.

En la dimensión física, el pensamiento y el movimiento están estrechamente relacionados entre sí, de ahí la necesidad de que el niño ejercite su coordinación motriz:

El programa plantea un esquema donde se muestran todos los elementos que están insertos en cada una de las dimensiones:

Dimensión Afectiva.

- Reconocimiento de valores
- Identidad personal
- Cooperación y participación
- Expresión de afectos.
- Autonomía

Dimensión Intelectual.

- Función simbólica
- Construcción de Relaciones Lógicas.
Matemáticas.
Lenguaje.
- Creatividad

Dimensión Social.

- Socialización
- Pertenencia al Grupo
- Costumbres y tradiciones
- Familiares y de la Comunidad.
- Valores Nacionales

Dimensión Física.

- Integración del Esquema Corporal.
- Relaciones Temporales.
- Relaciones Espaciales.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Por último, para la Educación Preescolar Indígena, la evaluación es considerada como un proceso permanente y continuo que está presente durante el desarrollo de la acción educativa. Tiene la particularidad de ser cualitativa, porque, no está centrada en la medición, que implica cuantificar rasgos o conductas, sino en el análisis, descripción e interpretación de los cambios que se van dando en los niños, en qué medida y de qué manera se dan, cómo participan en la construcción del conocimiento, cuáles son los hábitos y aptitudes resultantes de las experiencias educativas.

Bajo esta perspectiva la evaluación es integral al considerar al niño en su totalidad, tomando en cuenta aspectos de su socialización, creatividad, psicomotricidad, etc., sin llegar a particularizar en un aspecto específico. Además, permite alimentar y orientar las actividades, proponer modificaciones en caso de ser necesario, así como conocer los logros alcanzados, las dificultades que se encontraron al llevarlas a cabo y cómo se solucionaron.

La evaluación permite el análisis crítico, la reflexión y la valoración tanto de los niños como del maestro, por lo que contempla los siguientes momentos:

- ◆ Evaluación Inicial
- ◆ Autoevaluación Grupal al término de cada proyecto
- ◆ Evaluación General del proyecto
- ◆ Evaluación Final

Después de revisar la historia que la Educación Indígena ha tenido en el país y los planteamientos que el Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas contempla, se pueden observar una serie de contradicciones en cuanto a lo que se plantea y a la realidad que se vive.

La primera de ellas puede hacer referencia a la capacitación que se debe brindar a los instructores o maestros para el nivel preescolar, ya que como se mencionó anteriormente dicho nivel exige maestros con una preparación especial, la cual en algunos casos ni siquiera se conoce, dando como resultado la falta de actualización que puede o no generar un rezago en la calidad educativa. Además el programa plantea la posición de un maestro "bilingüe", no para que el nivel

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

preescolar lo sea, sino para las características de la población a la que va a ser asignado. Tiene, de esta forma, una doble función.

Una segunda contradicción, es en cuanto al concepto de "Educación Preescolar Bilingüe". El hecho de que el maestro lo sea no significa que la educación también lo va a ser. Se plantea, en un momento dado, que el niño no puede comenzar el aprendizaje de una segunda lengua cuando todavía no tiene estructurada la propia (lengua materna). Esto, en contradicción con la realidad -no en todos los casos-, existen algunos Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) en donde por revalorizar tradiciones culturales de la propia comunidad, se le va involucrando al niño en el aprendizaje de una lengua étnica, siendo que su lengua materna es el castellano. Con lo que el problema que se quería evitar (introducir una segunda lengua en el nivel preescolar), se genera de nueva cuenta.

La tercera, apunta a la continuidad o seguimiento que se le debe dar a una educación indígena, ya que en algunas comunidades donde se encuentra un preescolar indígena no se cuenta con primarias de esta modalidad. Esto resulta contradictorio, ya que al intentar rescatar la cultura del niño indígena o darle un seguimiento en el nivel preescolar, se ve interrumpida al llegar a la primaria.

Otro factor involucrado en esta serie de contradicciones, hace referencia a la participación que los padres deben tener, desde el conocimiento del programa hasta la participación en actividades del preescolar, más sin embargo en algunos casos los padres se encuentran muy alejados o ni siquiera se relacionan con el CEPI, pues no saben qué es lo que sus hijos hacen o para qué van al preescolar.

Una última contradicción nos refiere a hacer mención de los recursos materiales con que debe contar el CEPI, ya que en el programa se plantea una distribución por áreas de los mismos, pero es lamentable darse cuenta que en la mayoría de los casos ni siquiera se cuenta con las instalaciones adecuadas, por ende, ni con los materiales requeridos para llevar a cabo las actividades de aprendizaje de forma óptima. Además existen comunidades en donde a la fecha,

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

el programa oficial no es aplicado por los maestros ya que las autoridades de la SEP no lo han enviado

Por lo anteriormente expuesto, la necesidad de realizar una evaluación de las condiciones reales en que operan los programas educativos en las comunidades indígenas es inminente. El presente proyecto pretende ser una pequeña contribución en este sentido.

III.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.

III.3.1 SONORA

La comunidad visitada en esta entidad fue Buaisyacobe. Se encuentra ubicada aproximadamente a 45 minutos de la ciudad de Navojoa, es de fácil acceso por carretera. Esta en una zona árida, desértica y con pocos recursos económicos para el sustento de la propia comunidad.

Por lo antes mencionado, la población de esa comunidad se ve en la necesidad de salir a trabajar a otros poblados, siendo la paga escasa de 10 o 15 pesos en promedio por día, lo que como resultado mensual daría aproximadamente 200 o 250 pesos.

Es una comunidad pequeña, no cuenta con muchos habitantes.

El Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI), está ubicado prácticamente en medio de la comunidad. Cuenta con un gran patio, con juegos tubulares y llantas, pero uno de los problemas a los que se enfrentan es la escasez de agua. Las condiciones de higiene no son las adecuadas, es decir, no existen baños para los niños, existe un lugar donde puedan lavarse las manos, pero no hay agua.

La escuela cuenta con tres salones y una oficina que funge como dirección. En los tres salones se imparten las clases, ya que existen diferentes niveles de preescolar. Hay dos grupos de segundo y uno de tercer nivel. Algo que es importante aclarar aquí es el hecho de que los padres no consideran de

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

importancia que sus hijos asistan al preescolar al segundo nivel, únicamente al tercerero. Las maestras reportan un gran nivel de ausencia en los grupos de segundo por lo antes mencionado, además en tiempo de fiesta, reportan un mayor número de ausencias en todos los grupos

Los grupos están conformados aproximadamente por 20 o 25 niños, variando las edades de 4 a 7 años. En los grupos de segundo las edades oscilan entre los 4 y 5 años y en los de tercerero las edades fluctúan entre 5, 6 y 7 años esporádicamente

Los niños no son muy extrovertidos, pero tampoco inhibidos, se adaptaron fácilmente a la investigadora

La mayoría de los niños viven a una o dos cuadras del preescolar, lo que permite que los niños vayan solos y regresen a sus casas, además por la situación económica antes mencionada. Hay que aclarar que los niños pueden salir y entrar al preescolar a la hora que quieran, ya que cuando les da hambre pueden salir a comer a sus casas y regresar

El horario de trabajo en el preescolar es de 3 horas 9:00 - 12:00. La rutina establecida en la escuela comienza con la formación diaria de los niños por grupos. Entran al salón y comienzan a repasar lo del día anterior o a recordar simplemente las actividades del día anterior. La maestra explica las actividades a desarrollar durante el día y se empieza, dichas actividades son el recortar, dibujar, cantar, bailar, jugar. La rutina de trabajo se interrumpe por el recreo que dura media hora.

Las maestras cuentan con una escolaridad mínima de bachillerato, una de ellas es educadora pero no a nivel licenciatura. Es importante recalcar que hay un gran entusiasmo en la superación del personal, ya que todas las maestras (5) actualmente se encuentran estudiando la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica en la ciudad de Navojoa o en Hermosillo. Las maestras se preocupan por evaluar los resultados de los niños, ya que los evalúan cuando ingresan al preescolar y cuando salen con la misma prueba: "Fhilo". Uno de los

requisitos para ser maestra de preescolar es el hecho de que sepan la lengua "Mayo", ya que se está intentando revalorizarla, porque se está perdiendo.

La relación que se da entre maestra y alumnos es adecuada, es decir, se observó que los niños platican con ella, ella los escucha detenidamente, les ayuda a resolver alguna tarea cuando no pueden, los atiende tanto grupal como individualmente, propicia las relaciones entre ellos, no los deja solos en el salón de clases. Al parecer los niños confían en ella.

Es importante mencionar que los niños como lengua materna tienen establecido el castellano, más no el mayo, el cual vendría a ser una segunda lengua, lo cual se contradice con lo establecido en el Programa de educación preescolar para zonas indígenas.

Es difícil tratar de contextualizar las relaciones familiares, ya que por la situación económica que enfrenta la comunidad en general, la mayoría de los niños son cuidados por hermanos mayores, algún familiar o por algún vecino.

Para la aplicación de los cuestionarios a los padres de familia, se les citó un solo día a todos, para una aplicación grupal, en el caso en que los padres no sabían leer ni escribir, la investigadora leía y contestaba el cuestionario, explicando a los padres las preguntas, de igual forma cuando alguno de los padres tenía una duda, se le explicaba las preguntas. En su mayoría los cuestionarios fueron contestados por las madres.

III.3.2 VERACRUZ

Cerro del Carbón fue la comunidad visitada en esta entidad. Se encuentra ubicada a una hora de Papantla, es de fácil acceso ya que existe una gran cantidad de transporte público que lleva a esa comunidad en camino de terracería.

Es una comunidad grande, cuenta con muchos habitantes, además por las propias condiciones del estado, la tierra es muy fértil, lo que hace que los adultos trabajen en la misma comunidad y puedan ganar un poco más de dinero que en las demás comunidades, ya que aquí la mayoría de los habitantes cuentan con

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

sus propias tierras y pueden ellos sembrarlas y cosecharlas, esto por un lado, es un beneficio, ya que el hecho de que los padres no tengan que salir a otras comunidades a trabajar nos permitió tener un mayor contacto con ellos, y de alguna forma, observar más las relaciones existentes en la familia pero por otro lado, los maestros reportan que en tiempo de cosecha presentan una gran ausencia por parte de los niños, ya que los padres prefieren que les ayuden a cosechar las tierras en lugar de ir a la escuela.

La escuela está ubicada a una orilla de la comunidad, pero de cualquier forma su acceso es muy fácil para todos los niños, ya que estos llegan fácilmente atravesando por veredas las huertas.

En este estado a diferencia de los demás, las condiciones de higiene en las que se encuentran los niños son muy distintas, ya que existen baños, tanto para los maestros como para los niños, la escuela cuenta con agua potable, además de que se realiza limpieza al llegar a cada uno de los salones.

La escuela cuenta con tres salones y por ende existen tres niveles de preescolar. En primer año la edad de los niños es de 3 y 4 años, en el segundo es de 4 y 5, y en el tercero, de 5 y 6 años.

El número de alumnos por salón varía, en primero se puede hablar de un promedio de 15 a 20 niños, en segundo de 20 a 25 y en tercero de 23 a 28, esto se debe a que los padres dan mayor importancia al nivel tres de preescolar y en otros casos, como ya se mencionó anteriormente a las cosechas.

El horario del preescolar es igual al de las demás comunidades, observándose exactamente el mismo fenómeno, es decir, los niños llegan mucho antes al preescolar y regresan a sus casas un poco después, a pesar de que viven cerca de la escuela.

Se pudo observar que en la interacción de los niños con sus padres existe confianza, respeto, además de que esta idea se reforzó a la hora de aplicar los cuestionarios, ya que fueron escasos los padres que reportaron que golpeaban a los niños como medios correctivos.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Los niños en esta comunidad son muy abiertos, extrovertidos, no les costó trabajo adaptarse a la investigadora, ya que fueron ellos mismos quienes iniciaron el diálogo y quienes estaban ansiosos por participar en la aplicación de las pruebas

La lengua materna de los niños es el castellano, aunque existen algunos niños que dominan ambas, es decir, el castellano y el Totonaca, de igual forma que en el estado de Sonora pretende enseñarseles a los niños la lengua indígena como una revalorización de la cultura de esa comunidad

Tanto el maestro como las dos maestras del preescolar cuentan con estudios de licenciatura en educación

En este estado a diferencia de los demás, los cuestionarios fueron contestados, en la mayoría de los casos, por ambos padres. El procedimiento para su aplicación fue igual al de los demás estados, se citó a todos los padres un solo día para una aplicación grupal, en los casos necesarios se leyó el cuestionario a los padres

III.3.3 JALISCO

La comunidad visitada en esta entidad fue Ocotá de la Sierra, la cual se encuentra ubicada en la sierra de dicho estado. El acceso para esta comunidad puede ser de dos formas, una de ellas caminando aproximadamente dos semanas y la otra en avioneta, lo que resulta demasiado costoso para la población que aquí habita, ya que en promedio por persona se cobran 200 pesos, además se cobra por cada kilo extra que se lleve a la comunidad de materiales o de alimentos. Posteriormente hasta donde llega la avioneta, hay que caminar todavía aproximadamente una hora más, atravesando ríos, bosques y cerros.

Es una comunidad de no muchos habitantes, ya que son pocas las casas alrededor de las escuelas

La comunidad no cuenta con recursos económicos suficientes para su propio sostén, los habitantes se ven en la necesidad de ir a trabajar a ranchos cercanos a las tierras, a sembrar. Cuando hacen una feria en alguna comunidad

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

cercana (cercana hablamos de tres a cuatro horas caminando) venden el maíz, pero como es de suponerse a un precio muy bajo, lo que nos da como resultado muy pocos ingresos mensuales para cada familia

La ubicación de la escuela se debe a que en ese sitio donde se contruyeron hay agua, ya que a los alrededores esta escasa. Donde esta el CEPI se encuentran además una escuela primaria y un albergue del INI para población estudiantil indígena

El albergue y la primaria están cercados por una sola cerca, es decir están juntos, en un llano. El CEPI esta aparte de estos, a un lado de una barranca, junto a un río, lo cual no da oportunidad a que los niños jueguen en libertad en el patio del preescolar (a lo que se le podría llamar patio)

La escuela del preescolar cuenta con un solo salón y por ende con una sola maestra. Existe solo un grupo con niños de diferentes edades que van desde los 3 años hasta los 7, la mayoría de los niños tienen 7 años, ya que la maestra reporta que no los dejan ingresar a primaria por no hablar español. El hecho esta en que los padres de familia mandan a los niños al preescolar hasta que tienen 6 años, por lo cual al estar un año en el preescolar, tratando de aprender el castellano, los niños ingresan a la primaria hasta los siete. En el salón de clases solo existían dos niños de 3 años, los demás oscilaban entre los 4 y 5 años

El total de alumnos en el grupo es entre 20 y 25, manteniéndose así cada año escolar

La mayoría de los alumnos viven en el albergue, a donde llegan el lunes por la mañana y salen el viernes por la tarde para regresar a sus casas. Esto se debe a que sus casas se encuentra a cinco o seis horas de camino diario para poder llegar al preescolar. Los demás niños viven enfrente del preescolar

Los niños en esta comunidad son muy inhibidos, les costo mucho trabajo adaptarse a la investigadora, además que el propio idioma impedía cualquier diálogo, más no las interacciones, ya que se jugaba con los niños, para que pudiera ser más fácil la aplicación de las pruebas

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

El horario de trabajo del preescolar es el mismo que en las demás comunidades, se trabaja solo tres horas diarias incluyendo esta media hora de recreo. Aunque los niños están ahí desde las siete de la mañana, porque la hora de levantarse en el albergue es a las seis. Además cuando las clases terminan los niños no regresan al albergue, sino hasta la una y media que es la hora de la comida. Prácticamente los niños permanecen en el preescolar desde las siete de la mañana hasta la una y media de la tarde.

La rutina de trabajo no pudo ser observada por que cuando se llegó a la comunidad las clases ya habían terminado.

La maestra del preescolar, tiene licenciatura en educación, aunque no está titulada como tal.

Tanto los niños que viven cerca del preescolar como los que viven en el albergue llegan solos a la escuela, esto se debe a lo antes mencionado.

La lengua materna de los niños es el "Huichol", por lo que la aplicación de las pruebas tuvo que ser a través de la maestra que fungió como traductor. El procedimiento a seguir fue el siguiente:

- ◆ Se le explicaba a la maestra la pregunta
- ◆ Se le pedía que se la explicara al niño
- ◆ El niño le decía la respuesta a la maestra
- ◆ La maestra nos transmitía la respuesta

Es importante aclarar que todo el procedimiento se llevó a cabo en lengua Huichol, por lo que la investigadora no entendía lo que se decía. Además que cuando la maestra fungió como traductora todos los niños acertaban la respuesta, lo que supone se debe a que la maestra les indicaba cual era la respuesta.

La relación que se daba entre la maestra y los niños siempre fue de respeto, ya que la maestra escuchaba pacientemente a los niños y ellos obedecían sus indicaciones.

Por las mismas condiciones de la comunidad, la higiene no es buena, ya que no existen baños y la gente tiene que defecar al aire libre. Los niños se bañan cada ocho días, en el "ojo de agua".

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Las encuestas de los padres fueron constestadas en su mayoría por las madres de familia. En este caso la maestra también fungió como traductora, ya que la población adulta sólo habla la lengua "Huichol" y se siguió exactamente el mismo procedimiento que en el caso de los niños.

III.3.4 DURANGO

Llano Grande fue la comunidad visitada en este estado. Dicha comunidad se encuentra muy alejada de cualquier ciudad próxima. De la ciudad de Durango es un viaje de 7 u 8 horas aproximadamente en transporte terrestre en camino de terracería, donde lo hay, ya que no cuenta con un camino establecido por el cual se pueda llegar. Es una comunidad que no cuenta con ningún servicio público, esto es, no hay agua, luz, por ende no existen baños higiénicos. A diferencia de otras comunidades no cuenta con ríos, de donde se pueda obtener agua.

La población es muy pequeña, siendo aproximadamente de 450 habitantes. A pesar de esto, todas las casas se encuentran a distancias muy alejadas.

La escuela se podría decir que está ubicada en el centro de la comunidad, donde se encuentra también una iglesia pequeña, la primaria y la secundaria. Está muy apartada de todas las casas de los niños, ya que estos tienen que caminar aproximadamente dos kilómetros diarios para llegar al preescolar, no todos, pero en su mayoría.

La escuela cuenta con dos grupos, en uno de ellos las edades de los niños oscilan entre 4 y 5 años, siendo este el grupo de segundo, y en el otro, las edades son de 5 y 6 años, siendo éste el de tercero. En esta comunidad no se encuentran niños de 7 años en el preescolar.

El salón de clases cuenta aproximadamente con 15 o 17 alumnos por grupo. Dando esto mejores posibilidades de atención por parte de la maestra hacia los niños. En general la atención brindada por las maestras hacia los niños es casi personalizada, ya que se les brinda una excelente atención a los niños, se les escucha detenidamente, además las maestras buscan los medios de trabajar con los niños tanto grupal como individualmente.

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

Los niños de esta comunidad son un poco retraídos, como inhibidos, se trabajó un poco con ellos antes de comenzar la aplicación de los instrumentos, ya que les costaba mucho trabajo hablar delante de la investigadora.

El horario en el que el preescolar labora es de 9:00 a 12:00 horas, aunque la mayoría de los niños llegan antes de que inicie la clase. Comenzan con una canción o unos ejercicios psicomotrices en el patio de la escuela. Después desarrollan sus actividades como son recortar, dibujar, pegar, armar (en esta actividad los alumnos arman animalitos con ramitas de los árboles, no con palitos), además de que la maestra platica con los niños, les cuenta cuentos, etc.

En cuanto a las relaciones familiares, se pudo observar que son un poco conflictivas, ya que la mayoría de las madres de familia a la hora de contestar los cuestionarios tendían a responder negativamente, además por lo que se observó la mayoría utiliza como medio correctivo los golpes con palos, cuerdas, etc.

La lengua materna de los niños es el castellano y solamente cuatro personas de la comunidad hablan la lengua "Tepehuano", por lo cual no se explica el por qué existe una escuela indígena, en donde no hay población indígena, además no existe una primaria indígena, por lo que no se le da seguimiento a la educación indígena.

En cuanto a las maestras, se observó que solamente una de ellas, la que funge como directora del plantel, tiene licenciatura en educación, la otra tiene como escolaridad el bachillerato y se aceptó que diera clases debido a que sabía hablar la lengua indígena.

Para que se contestaran los cuestionarios de los padres, se les citó a todos un solo día para poder aplicarlos en grupo. La mayoría de los cuestionarios, como en los demás estados, fueron contestados por las madres, siguiendo el mismo procedimiento para los padres y madres que no sabían leer ni escribir y para los que no entendían alguna pregunta.

Los padres de familia trabajan en la misma comunidad, durante todo el día, siendo las jornadas de trabajo de 12 a 14 horas diarias, por un sueldo de 15 a 20 pesos por día, lo que da por resultado de 250 a 300 pesos mensuales.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

OBJETIVOS

Hacer un análisis comparativo de tres procesos (autoconcepto, autorregulación y autoestima) que intervienen en el desarrollo socioemocional de los niños preescolares de cuatro comunidades indígenas

Determinar si existe alguna relación entre las variables tanto del ambiente familiar como de la experiencia educativa con el desarrollo socioemocional de los niños

Determinar el valor que las variables relacionadas con el ambiente familiar y la experiencia educativa tienen sobre el desarrollo socioemocional de los niños

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

¿Existen diferencias significativas en el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima entre las cuatro comunidades visitadas y entre niñas y niños?

¿La experiencia educativa influye sobre el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto de los niños preescolares indígenas?

¿El ambiente familiar tiene efectos positivos en el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto de los niños preescolares indígenas?

¿El ambiente familiar tiene un efecto mayor que la experiencia educativa en el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto de los niños preescolares indígenas?

HIPÓTESIS.

Existen diferencias significativas en el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima entre las cuatro comunidades visitadas y entre niñas y niños

La experiencia educativa afecta el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto de los niños preescolares indígenas. A mayor

calidad de la experiencia educativa, mayor desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto

El ambiente familiar tiene un efecto positivo en el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto del niño preescolar indígena. A mayor estimulación del ambiente familiar, mayor desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto

El ambiente familiar en el que el niño se desarrolla tiene un efecto mayor que la experiencia educativa en el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto

SUJETOS.

La muestra total consta de 70 niños de entre 4 0 y 6 11 años, inscritos en escuelas preescolares indígenas, 70 padres o tutores y 8 educadoras o instructores, distribuidos de la siguiente manera

ESTADO	NIÑOS		RANGO DE EDAD	PADRES			MAESTROS
	NINOS	NIÑAS		PADRES	MADRES	OTRO	
SONORA	8	12	4-7 - 5-10	0	20	0	3
DURANGO	8	12	4-8 - 6-5	1	15	4	2
JALISCO	3	7	4-11 - 6-10	1	8	1	1
VERACRUZ	8	12	5-8 - 6-10	8	12	0	2
TOTAL	27	43		10	55	5	8

*En esta opción entra cualquier otra persona que vive con el niño sin ser sus padres y que respondió los cuestionarios correspondientes

ESCENARIOS.

Los escenarios donde se desarrolló el estudio fueron cuatro escuelas de nivel preescolar de modalidad indígena de los estados de Sonora, Durango, Jalisco y Veracruz como se muestra en el siguiente cuadro

ESTADO	COMUNIDAD	LENGUA
Sonora	Buaysiacobe	Mayo
Durango	Llano Grande	Tepehuano
Jalisco	Ocota de la Sierra	Huichol
Veracruz	Cerro del Carbon	Totonaca

En Sonora, la escuela se encuentra en la comunidad de Buaysiacobe, en el municipio de Etchojoa. El tiempo aproximado de recorrido diariamente es de una hora, partiendo de la Ciudad de Navojoa. La escuela cuenta con cinco salones, la dirección, una explanada en el centro de los salones, patio con juegos tubulares y sanitarios únicamente para maestros. El lugar donde se trabajó, es un salón grande (5m x 4m), iluminado ventilado y apartado de estímulos externos que puedan distraer a los niños en el momento de la aplicación. En este mismo salón se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios a los padres.

En Durango, en la comunidad de Llano Grande se encuentra la escuela visitada. La escuela está rodeada por una gran variedad de vegetación y cuenta únicamente con dos salones, en donde se imparten los niveles 2º y 3º de preescolar. Además cuenta con un patio, juegos de madera y sanitarios. El lugar donde se trabajó es uno de los salones de la escuela, el cual está construido de madera, no tiene luz eléctrica y cuenta con poca ventilación. El tiempo de recorrido para poder llegar a la comunidad, partiendo de la Ciudad de Durango es de siete horas en camino de terracería.

En el estado de Jalisco, la escuela se encuentra en la comunidad de Ocota de la Sierra. El acceso a la comunidad es únicamente a través de la contratación

de una avioneta y posteriormente se tiene que caminar un tiempo de una hora aproximadamente. La escuela cuenta sólo con un salón grande (5m x 3m), iluminado y con ventilación. En este lugar se llevó a cabo el trabajo.

Por último, en el estado de Veracruz, la escuela se encuentra en la comunidad de Cerro del Carbón, con un recorrido diario de 45 minutos en camino de terracería, partiendo de la Ciudad de Papantla. La escuela cuenta con tres amplios salones, un patio de juegos, una bodega y sanitarios. El lugar que se eligió para trabajar es uno de los salones, bien iluminado y con ventilación.

Cabe señalar que en las cuatro escuelas se trabajó en mesas y sillas adecuadas al nivel de los niños.

VARIABLES.

VARIABLES DEPENDIENTES

- ◆ Autoconcepto
- ◆ Autorregulación.
- ◆ Autoestima

VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS.

- ◆ Ambiente familiar
 - Escolaridad de los padres
 - Nivel de ingresos de los padres.
 - Socialización dentro y fuera de casa.
 - Estimulación familiar
 - Vinculación escuela-hogar
- ◆ Experiencia educativa.
 - Nivel académico del maestro.
 - Experiencia del maestro.

- Capacitación del maestro
- Grado de aplicación del programa para zonas indígenas.
- Relación maestro-alumno
- Medioambiente del preescolar
- Recursos materiales

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES.

VARIABLES DEPENDIENTES.

Autoconcepto son las características o atributos que el niño usa para describirse a sí mismo, como persona con una identidad y características propias y diferenciables de los demás.

Autorregulación se define como la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta desde dentro y con flexibilidad de acuerdo a las circunstancias.

Autoestima: es la valoración que la persona hace y acostumbra mantener con relación hacia sí mismo, basándose en todos los pensamientos, sensaciones y experiencias que el individuo va formando a través de su vida.

VARIABLES INDEPENDIENTES ASIGNADAS.

Ambiente familiar: conjunto de características que influyen en el desarrollo socioemocional del niño, tales como: escolaridad de los padres, nivel de ingresos, socialización dentro y fuera de casa, estimulación familiar y vinculación escuela-hogar.

Experiencia educativa: conjunto de características propias del maestro y del ambiente escolar, tales como: escolaridad, experiencia y capacitación del

maestro; grado de aplicación del programa, relación maestro-alumno; medioambiente del preescolar y los recursos materiales existentes en el preescolar

INSTRUMENTOS.

Se diseñaron y adaptaron los instrumentos para la investigación. Se dividieron en tres grupos

- ◆ Instrumentos para la evaluación del niño (desarrollo socioemocional).
- ◆ Instrumentos para la evaluación de los padres (ambiente familiar).
- ◆ Instrumentos para la evaluación de los maestros (experiencia educativa).

Instrumentos para la evaluación del niño.

1. Adaptación de la sub-prueba de Autoconcepto del C I N D E

El instrumento para evaluar el autoconcepto es una adaptación de la sub-prueba del mismo nombre diseñada por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (C I N D E) en Medellín Colombia (Nimnicht, Arango y otros 1994). Sólo se adaptó en la forma, realizando algunos cambios en la estructura gramatical de los reactivos, se consideró el léxico habitual de los niños preescolares de nuestro país, sin cambiar la esencia del instrumento original, por lo tanto, los criterios de evaluación fueron los que estipula el C I N D E

Para corroborar su adaptación se hizo un piloto en el D F. y el estado de Hidalgo como estudio piloto

2. Escala para Evaluar la Percepción de la Autoestima de los Niños en edad Preescolar. Cuestionario para el docente (EPA-NP).

La EPA-NP, consta de 33 reactivos con descripciones de conductas a las que subyacen juicios de valor que realiza el niño acerca de sí mismo y que son percibidas por el maestro

Para obtener la validez y confiabilidad del instrumento se realizaron los siguientes pasos:

1. Revisión de instrumentos para evaluar la autoestima del niño en edad escolar y preescolar
2. Para la elaboración del EPA-NP se tomaron como base otros instrumentos que miden autoestima en niños
 - ◆ Inventario de Autoestima de Coopersmith
 - ◆ Escala de Autoconcepto de Piers-Harris
 - ◆ Las áreas del perfil de Curris y Johnson: Iniciativa / Independencia, Preferencia por el cambio, Expresión socio-emocional y Aproximación Social / Rechazo.
3. Con base en un sustento teórico se realizó un análisis y selección de categorías (áreas), y se hicieron definiciones operacionales con las mismas
4. Se diseñó una versión inicial de la Escala de Autoestima con 53 reactivos.
5. Aplicación piloto de la Escala a 30 niños en edad preescolar para determinar la comprensión de los reactivos. Los resultados derivados de esta aplicación, indicaron que la población presenta dificultades para responder a través de la modalidad de autorreporte.

Esta conclusión llevó a tomar la decisión de evaluar la autoestima del niño preescolar por medio del reporte de percepción del maestro.

6. Con la misma escala, se realizó la validez de constructo a través de 20 jueces, con la consigna de que dicho instrumento sería aplicado exclusivamente al maestro.

Se les brindó un listado con los reactivos así como las definiciones de cada categoría, para que ellos pudieran determinar la ubicación de reactivos en las áreas:

- ◆ **Iniciativa / Independencia**: se define como la percepción que tiene el maestro acerca del comportamiento que presenta el niño, en cuanto a la forma de actuar y la toma de decisiones por sí mismo.

- ◆ **Preferencia por el cambio.** se define como la percepción que tiene el maestro de las conductas que manifiesta el niño, para explorar, cuestionar y enfrentarse a nuevos retos
 - ◆ **Expresión socio-emocional** se define como la percepción que tiene el maestro de las conductas que presenta el niño para expresar sus emociones y sentimientos
 - ◆ **Aproximación Social / Rechazo** se solicitó a los jueces determinar, asimismo, si el reactivo aludía a una conducta que refleja autoestima adecuada, o una baja autoestima. También podía incorporar observaciones específicas sobre las descripciones de cada una de las categorías y reactivos en cuanto a su precisión o ambigüedad
- 7.- Se conservaron sólo aquellos reactivos que puntuaron por arriba del 90% de acuerdo independiente entre los jueces
8. Se realizaron modificaciones a los reactivos para darles mayor claridad y precisión, atendiendo a las observaciones de los jueces. De esta manera la escala quedó conformada por 33 reactivos agrupados en las categorías antes mencionadas
9. Se determinó emplear una escala de Likert para calificar cada reactivo.
10. Se hizo un estudio piloto de la versión final del instrumento en el D.F. y en el estado de Hidalgo

3. Escala para Evaluar Autorregulación en Niños Preescolares.

La Escala para evaluar la autorregulación de niños preescolares consta de 30 reactivos con descripciones de conductas que siguen un proceso regulatorio y conductas que pueden dificultar tal proceso. Se validó y confiabilizó a través de diferentes procedimientos.

Se diseñó y piloteó una versión inicial de la Escala de Autorregulación (que contenía 27 reactivos) para niños preescolares mediante los procedimientos que se detallan a continuación.

- ◆ Se hizo un análisis y selección de categorías, así como definiciones operacionales de las mismas, derivadas del sustento teórico
- ◆ Se realizó posteriormente una validación por medio de diez jueces expertos en el tópico. Se les brindó un listado con los reactivos, así como las definiciones de cada categoría, para que ellos pudieran determinar en cuál de ellas se clasificaría el reactivo y si esta medía una conducta que reflejará el proceso de autorregulación o bien una conducta en la cual se manifestara una dificultad para llevar a cabo el proceso autorregulatorio
- ◆ Se pidió a los jueces
 - a) Incorporar observaciones específicas sobre las descripciones de cada categoría, en cuanto a su precisión o ambigüedad
 - b) Incorporación de otros reactivos, derivados de la experiencia de los jueces.
 - c) Modificación de los reactivos que necesitaban mayor precisión y claridad.
- ◆ Se conservaron sólo aquellos reactivos que tuvieron más del 90% de acuerdo independiente entre los jueces

Las áreas definidas para la validación de jueces fueron:

- ◆ **Autorregulación Personal:** se define como la capacidad del niño para anticipar la necesidad de mantener el control de la acción, para poder llegar a una meta. Lo contrario de eso sería el niño que interrumpa de manera brusca su actividad sin terminarla.
- ◆ **Autorregulación Social:** se define como la capacidad del niño para controlar conductas motoras, cambios constantes de movimiento y estados de ánimo que le permitan mantener una buena interacción con sus compañeros. Lo contrario de esto sería la dificultad que presenta el niño para controlar dichas conductas.
- ◆ **Autorregulación Académica:** es la capacidad del niño para involucrarse de lleno en una tarea hasta verla terminada, sin dejarse distraer por los agentes externos del medio ambiente. Lo contrario de esto sería el niño que no puede involucrarse de lleno en la tarea por prestar atención a los agentes distractores del medio ambiente.

La elaboración de la presente escala se basó en los aportes del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (1980) (DSM III)*, de donde se retomaron algunos reactivos del trastorno de la atención e hiperactividad puesto que éste evalúa conductas de lo que sería la autorregulación, también se tomaron algunos reactivos del *Child Behavior Check List Teacher's Report Format* de Achenbach, T M y Edelbrock y adicionalmente se elaboraron nuevos reactivos

La Escala una vez modificada con las observaciones de los jueces, dio lugar a lo que es la escala final la cual consta de 30 reactivos

Los reactivos se contestan en una escala de 4 (siempre) a 1 (nunca)

Para la validación de la misma se siguió la misma secuencia que el inventario anterior, y se hizo el estudio piloto para su adaptación

Instrumentos para la Evaluación de los Padres (Ambiente Familiar).

1. Cuestionario de características sociales y económicas

En este instrumento se pretendió conocer el nivel socioeconómico de los padres, así como la escolaridad, la ocupación y el nivel de ingreso de los mismos.

2. Cuestionario de la Evaluación de la Relación del Niño en su Entorno Social

Se diseñó una prueba que comprende 18 preguntas dirigidas a los padres. Se indagó acerca de la relación del niño con sus padres y hermanos, así como de su interacción con otros niños y adultos dentro y fuera del hogar

Como se pretendía conocer el grado de comunicación y el tipo de interacción del niño con sus padres. Se preguntó acerca de la espontaneidad, consistencia y la relación, distinguiendo entre una relación cercana dependiente y otra independiente también cercana hacia los progenitores

En la relación con hermanos y compañeros también se investigó cómo es la comunicación e interacción. Se preguntó el grado de cooperación del niño en el juego, si éste es capaz de proponer y respetar reglas, su habilidad para desenvolverse en situaciones de grupo, para interactuar con niños mayores y

menores; y la aceptación que tiene por parte de sus amigos. Asimismo se preguntó sobre aspectos que permitieran conocer la confianza y facilidad que ha adquirido el niño para interactuar con otros adultos fuera de su hogar.

3. Cuestionario de la Estimulación de los Padres

Para la evaluación de la estimulación que brindan los padres al niño en el hogar se diseñó un cuestionario diagnóstico formado por 4 escalas: Apoyo al Aprendizaje, Apoyo a la Disciplina, Apoyo al Desarrollo Afectivo y Apoyo a la Autonomía.

Para conformar la estructura y el contenido del cuestionario se tomó como base el Cuestionario para la Evaluación de la Estimulación Familiar (Jiménez, 1994), diseñado y probado con padres de niños de primaria de nivel socioeconómico bajo, provenientes de una escuela oficial de la Ciudad de México. El contenido de esta prueba fue validado mediante jueces y se obtuvo validez de constructo a través del análisis factorial.

Se diseñaron algunos reactivos de estimación apropiados para valorar el grado y tipo de estimulación que proporcionan los padres a sus hijos, otros reactivos fueron tomados del cuestionario antes mencionado y parte de ellos se modificaron en su redacción, procurando utilizar un lenguaje muy sencillo ya que la muestra a estudiar incorporaría un nivel socioeconómico más bajo al analizado anteriormente. Se elaboraron tres opciones de respuesta muy simples y concretas para cada reactivo, con el propósito de facilitar la respuesta de los padres y reducir el tiempo de aplicación.

El cuestionario quedó conformado por un total de 39 reactivos, que corresponden a las escalas siguientes: Apoyo al Aprendizaje, Apoyo a la Disciplina, Apoyo al Desarrollo Afectivo y Apoyo a la Autonomía. Todos los reactivos indagan sobre acciones específicas de los padres en el hogar y sobre su frecuencia, como se muestra en la siguiente tabla:

ESCALA	ACCIONES ESPECÍFICAS DE LOS PADRES
APOYO AL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Atención que dan los padres a las actividades intelectuales de los niños ◆ Materiales y experiencias que proporcionan al niño para la adquisición de conocimientos ◆ Formas de enseñar al niño ◆ Estímulo que proporcionan al niño por sus logros ◆ Frecuencia con la que le leen al niño ◆ Tiempo que le permiten ver televisión
APOYO A LA DISCIPLINA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tipo de disciplina que se ejerce en el hogar ◆ Consistencia y efectividad de la disciplina ◆ Acciones específicas ante el comportamiento inadecuado de los niños
APOYO AL DESARROLLO AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Medidas correctivas y frecuencia de su aplicación ◆ Armonía de la relación padres-hijo ◆ Grado de comunicación y formas de demostrar el cariño. ◆ Imagen que tienen los padres del niño ◆ Relación que tiene el niño con sus hermanos
APOYO A LA AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Promoción de la Independencia del niño en su autocuidado ◆ Participación del niño en tareas del hogar ◆ Frecuencia con que permiten al niño tomar decisiones. ◆ Expectativas y confianza que tienen los padres en las capacidades del niño ◆ Acciones de los padres cuando el niño se enfrenta a problemas

4. Cuestionario de la Vinculación Escuela-Hogar.

Se diseñó con el propósito de valorar la interrelación que existe entre la escuela y el hogar. Consta de 11 reactivos

Se deseaba obtener información acerca de aquello que hace la escuela para favorecer al apoyo de los padres y lo que hacen los padres para conocer y complementar la labor de los maestros.

Se preguntó a los padres sobre las actividades extracurriculares que realiza la escuela para favorecer el desarrollo integral del niño, sobre las actividades de información, enseñanza, culturales y recreativas que organiza la escuela para los padres con el fin de promover la estimulación del hogar y también se les preguntó acerca de la participación de ellos mismos en tales actividades.

Se indagó sobre los motivos que tienen los padres para llevar a sus hijos a la escuela, sobre el conocimiento que tienen de los contenidos y actividades escolares y sobre la frecuencia con que mantienen comunicación con el maestro del niño. Asimismo se preguntó sobre las acciones concretas de los padres para ayudar a sus hijos en su aprendizaje escolar.

Instrumentos para la Evaluación de los Maestros (Experiencia Educativa).

Este grupo de instrumentos, se conformó con la finalidad de analizar el impacto de la experiencia educativa al aplicar el Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas. Si consideramos que los responsables directos del programa son quienes lo aplican, se hace necesario diseñar instrumentos que valoren la secuencia lógica que la educadora o instructor siguen para aplicar una experiencia educativa.

Se diseñaron una serie de listas de verificación, ya que son instrumentos que permiten analizar a través de la observación directa el desarrollo de la experiencia educativa en los Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI). Cada lista se adaptó o diseñó tomando en cuenta los objetivos y actividades del Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas, así como el tipo de población infantil que atiende el CEPI.

Las listas de verificación utilizadas son cuatro:

- ◆ Lista de Verificación para el Análisis del Desarrollo del Programa
- ◆ Lista de Verificación para el Análisis de la Relación Maestro-Alumno.
- ◆ Escala de Categorías para la Evaluación del Medioambiente del Preescolar
- ◆ Lista de Verificación para el Análisis de los Recursos Materiales del centro de Educación Preescolar Indígena

Cada una de ellas comprende reactivos que registran si las conductas se presentan o no en el momento de la observación. El tiempo de observación varía dependiendo del tipo de lista, entre 20 y 45 minutos. Los datos fueron obtenidos por dos observadores independientes para determinar su confiabilidad.

1) Lista de Verificación para el Análisis del Desarrollo del Programa

Esta lista es una adaptación del Perfil de Aplicación del Programa de la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope (1993) Fue elaborada para evaluar el grado de aplicación de los programas de educación preescolar, se eligió con el fin de tener un instrumento objetivo que reflejara los elementos genéricos que definen el desarrollo del programa y proporcionara información sobre los elementos específicos que identifican a cada programa de educación preescolar que se está aplicando

Los reactivos están estructurados de manera que al observar la experiencia educativa, no solamente indica si se presenta o no lo que se evalúa, el instrumento por sí mismo con sus criterios de evaluación se convierte en una guía para mejorar la aplicación de cada programa. Cada reactivo se califica utilizando una escala del 1 al 5 que considera en orden progresivo del bajo al alto nivel de aplicación. Este instrumento consta de 23 reactivos que se dividen en tres aspectos generales:

- ◆ Ambiente Físico
- ◆ Rutina Diaria
- ◆ Interacción Adulto-Niño

Todos y cada uno de los cuestionamientos sobre estos aspectos están encaminados a la experiencia educativa sobre el programa que se está aplicando.

2) Lista de Verificación para el Análisis de la Relación Maestro-Alumno

Esta lista es una adaptación del instrumento diseñado por High/Scope Educational Research Foundation (1993), denominado Arnett Global Rating Scale, el cual consta de 31 reactivos que describen conductas específicas del maestro al interactuar con el niño. Se califica la incidencia de cada conducta mediante una escala de cuatro puntos que van desde "nunca" hasta "siempre". Los reactivos están divididos en dos grupos: positivos y negativos en la misma proporción

La adaptación que se hizo al respecto no difiere mucho del instrumento original, pues sólo se hizo una traducción de los reactivos y una adaptación en la estructura gramatical cuando se considero necesaria.

La aplicación de ésta se realizó haciendo tres observaciones por muestreo de tiempo divididas en 10 minutos de observación y cinco minutos para registrar. Se requirieron dos investigadoras para realizar simultáneamente dicha observación

3 Escala de Categorías para la Evaluación del Medioambiente del Preescolar

Esta lista es una adaptación del instrumento diseñado por High/Scope Educational Research Foundation (1993), denominado Early Childhood Environment Rating Scale (ECRS). Con este instrumento se analiza la calidad de la experiencia educativa en relación a la aplicación del programa, observando directamente la actividad que realiza el niño con su educadora o instructor. Esta escala contiene 26 reactivos que se dividen en seis aspectos principales

- ◆ Rutinas Personales Diarias
- ◆ Mobiliario y Demostraciones
- ◆ Experiencia de Lenguaje y Razonamiento
- ◆ Actividades de Motricidad Fina y Gruesa
- ◆ Actividades Creativas
- ◆ Desarrollo Social

La adaptación de este instrumento se realizó considerando los objetivos y actividades del Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas

4 Lista de Verificación para el Análisis de los Recursos Materiales del CEPI

Esta lista se diseñó considerando los recursos materiales que "cualquier" CEPI debería tener. La calificación se realizó solamente en términos de si el material existía en el centro, si no existía o si existía parcialmente y se anotaba además el material existente que no estaba contemplado en la lista. La cuantificación de la prueba se realizó estableciendo un nivel óptimo de materiales

en el programa evaluado y se estimó en relación con éste, el porcentaje de equipamiento que existía en el CEPI

Cuestionario de Información sobre Desarrollo Docente para Comunidades Indígenas

Además de las listas de verificación, se utilizó un Cuestionario de Información sobre Desarrollo Docente para Comunidades Indígenas. Dicho cuestionario consta de 57 reactivos, los cuales indagaban acerca de la escolaridad, experiencia y capacitación del maestro; de la información sobre el pensamiento pedagógico del docente, de la información sobre desarrollo docente; de la implementación del programa y de la información sobre actividades y recursos laborales.

PROCEDIMIENTO.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el mes de junio, casi al finalizar el curso escolar 1994-95.

Se aplicaron una serie de instrumentos a los niños del preescolar indígena, a los padres (ambiente familiar) y a los maestros (experiencia educativa).

Aplicación de los Instrumentos para los Niños: La batería de pruebas aplicadas a los niños tenía una duración de 70 a 90 minutos que se distribuían en dos sesiones de 35 a 45 minutos, la secuencia de aplicación de las pruebas se manejaba de manera alternada, aplicándose en un orden que permitía la combinación de lapsos de atención y concentración en la tarea, con otros que implicaban movilidad o una demanda cognitiva menor como las pruebas de motricidad, grafomotricidad, autoconcepto o lenguaje expresivo.

Para el caso del presente estudio, a los niños únicamente se les aplicó de forma directa una adaptación de la sub-prueba de Autoconcepto diseñada por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (C.I.N.D.E.) en Medellín Colombia (Nimnicht, Arango y otros, 1994).

Consistió en mostrarle al niño una lámina con 5 caras, las cuales expresan diferentes estados de ánimo muy contento, contento, tranquilo, triste y muy triste. Posteriormente se le hacen 12 preguntas al niño, como por ejemplo ¿cómo te sientes cuando haces trabajos en la escuela?, ¿cómo te sientes cuando estás con tus hermanos y hermanas?, etc. Se le pide que conteste a cada una, primero de forma verbal y después señalando una de las 5 caras que se le muestran en la lámina. Las respuestas se codifican asignando a cada una de las posibles respuestas un número.

Para la evaluación de la autoestima de los niños, se diseñó un inventario que es respondido por la educadora o instructor contestando afirmativa o negativamente a los cuestionamientos.

Para evaluar la autorregulación se diseñó un inventario de conductas y actitudes regulatorias y no regulatorias en el que se solicita a la educadora o instructor que responda a la frecuencia con la que el preescolar realiza éstas.

Cada uno de los inventarios pretende medir a través de conductas que la educadora o instructor observa en el niño, el nivel de autoestima y autorregulación del mismo.

Estos inventarios son requeridos por la educadora o instructor en una hoja donde aparece el espacio para evaluar a 10 niños con las siguientes categorías: 4 Siempre, 3 Frecuentemente, 2 A veces y 1 Nunca.

Aplicación de Instrumentos para los Padres de Familia: Los cuestionarios dirigidos a los padres de familia en su mayoría fueron respondidos con el asesoramiento directo de la investigadora, ya que muchos de ellos no tenían la facilidad para hacerlo, otro de los factores por los que se procuró que la investigadora aplicara directamente los cuestionarios fue el que los padres responderan con mayor veracidad a las preguntas.

En el caso específico de la comunidad de Jalisco, el cuestionario se aplicó a través de la maestra del preescolar como traductor, ya que los padres de familia únicamente hablan y entienden la lengua "Huichol".

Aplicación de Instrumentos para los Maestros Los instrumentos que tenían que responder eran la Escala para Evaluar la autoestima del Niño Preescolar y la Escala para Evaluar Autorregulación en Niños Preescolares. Se les entregó y explicó la forma de responder a los dos tipos de Escalas al llegar al Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) y se les dió una semana para contestarlos.

Además de las escalas antes mencionadas, los maestros tenían que responder el Cuestionario de Información sobre Desarrollo Docente para Comunidades Indígenas, en donde se evaluó la escolaridad, experiencia y capacitación del maestro. El cuestionario fue respondido directamente por los maestros, en caso de que surgiera alguna duda, ésta era resuelta por la investigadora.

Aplicación de Listas de Verificación Estos instrumentos se aplicaron a través de dos investigadoras que observaban en tiempos específicos las actividades en el ambiente escolar de manera independiente. Las observaciones implicaban un lapso de tiempo aproximado de 20 a 45 minutos dependiendo del tipo de lista que se aplicaba. En total requerían de 2 horas con 30 minutos aproximadamente para la aplicación de las cuatro listas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el análisis de los resultados obtenidos en la sub-prueba de Autoconcepto del C I N D E , y en las escalas de Autoestima y Autorregulación se hizo un análisis de varianza (ANOVA) para comparar los puntajes de los niños respecto a sexo y estado.

Para las variables relacionadas con el ambiente familiar y la experiencia educativa se llevó a cabo un análisis de correlación para ver la existencia o no de una posible relación entre ellas y con las variables dependientes.

Finalmente se llevó a cabo un análisis de regresión para ver la predictibilidad de las variables del ambiente familiar y la experiencia educativa respecto al autoconcepto, la autorregulación y la autoestima

Junto con el análisis estadístico se llevó a cabo un análisis cualitativo de los resultados obtenidos con base en las observaciones directas y el diario de campo.

CAPÍTULO V RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

V.1. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de los diversos instrumentos que fueron aplicados a los preescolares, a los padres de éstos, a los maestros y los de observación dentro del aula

ANÁLISIS DE DATOS REALIZADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO. Se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada estado a partir de los instrumentos de evaluación aplicados, para realizar el perfil de la muestra (por estados, por edad y por sexo). Además de las áreas contempladas dentro de la autorregulación y la autoestima, así como los puntajes globales

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN. Un análisis de correlación en donde se determinó si existía o no relación entre las variables dependientes e independientes

ANÁLISIS DE VARIANZA. Un análisis de varianza para saber si existían diferencias significativas en cuanto al autoconcepto, la autorregulación y la autoestima entre niñas y niños y entre los cuatro estados que conformaron la muestra

ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL. Finalmente se determinó el peso con el que las distintas variables analizadas pudieron predecir el éxito de los niños en las pruebas aplicadas con respecto al desarrollo socioemocional

V.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

Aunque el total de sujetos esperados para este trabajo era de 80, por factores no esperados se perdieron 10 sujetos quedando constituida la muestra

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

final de esta investigación por 70 niños con sus respectivos padres, 8 maestros y 4 escuelas. Respecto a los niños, los datos quedaron distribuidos como se muestra en el cuadro núm. 1

ESTADO	NIÑOS
SONORA	20
VERACRUZ	20
JALISCO	10
DURANGO	20

Cuadro 1. Número de niños evaluados por estado.

PERFILES POR ESTADO.

Este primer análisis corresponde al perfil que cada estado presentó con base en las distintas mediciones que se hicieron a los niños. Para ello se consideraron las medias obtenidas en cada medición. Los resultados aparecen concentrados en la tabla 1

Tabla 1. Medias obtenidas en las variables del desarrollo socioemocional de los niños en cada uno de los estados.

ESTADO	AUTOCONCEPTO	AUTORREGULACIÓN	AUTOESTIMA
SONORA	45.9	93.05	113.35
VERACRUZ	45.56	87.1	109.9
JALISCO	42.44	84.7	90.3
DURANGO	44.45	76.5	89.1

En general el estado de Sonora ocupa un nivel alto en comparación con los demás. En las tres áreas evaluadas del desarrollo socioemocional (autoconcepto, autorregulación y autoestima) ocupa el primer lugar.

En la tabla 1 se observan los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en dicho estado. En la prueba de autoconcepto se obtuvo una media de 45.9, en la prueba de autoestima fue de 113.35 y en la prueba de autorregulación la media fue 93.05. Estos tres puntajes muestran un nivel alto en el área emocional social.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

El estado de Veracruz se encuentra en una situación intermedia en comparación con los demás, se ubica en una posición media alta, ya que es el segundo en cuanto a puntajes altos se refiere.

En la prueba de autoconcepto se pudo observar que los preescolares obtuvieron una media de 45.56, en la prueba de autoestima la media fue de 109.9 y, finalmente en la prueba de autorregulación fue de 87.1. Estos tres valores representan un nivel medio alto en el desarrollo emocional social y se muestran en la tabla 1.

En los aspectos evaluados, los niños del estado de Jalisco obtuvieron medias bajas en comparación con los demás estados. Puede decirse que en uno de los aspectos evaluados está en último lugar.

Las medias obtenidas son 42.44 en la evaluación del autoconcepto, 84.7 en la escala de autorregulación y 90.3 en la prueba de autoestima. Las medias de autorregulación y autoestima indican valores medios en el área emocional social de los niños, pero el valor del autoconcepto es el más bajo en relación a todos los estados evaluados, como se observa en la tabla 1.

En general, puede afirmarse que en el estado de Durango es en el que los niños presentaron las medias más bajas. Si analizamos los valores de las variables medidas, en dos de ellas se presentan las medias más bajas.

Se puede observar que en la prueba de autoconcepto se obtuvo una media de 44.45 y en la prueba de autoestima la media fue de 89.1, en tanto que en la prueba de autorregulación se obtuvo una media de 76.5, lo cual refleja un nivel bajo en el desarrollo de estas capacidades en los niños. Los datos se observan en la tabla 1.

PERFILES POR EDAD.

Corresponde al perfil que cada grupo de edad presentó con base en los distintos procesos evaluados. Para ello se consideraron las medias obtenidas. En la tabla 2 se pueden observar dichas medias.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tabla 2. Medias de autoconcepto, autorregulación y autoestima por edad.

EDAD	AUTOCONCEPTO	AUTORREGULACIÓN	AUTOESTIMA
4.0 - 4.11	44.5	83	95.83
5.0 - 5.11	45.1	85.44	103.32
6.0 - 6.11	44.67	86.04	101.7

En general, los niños de entre 4.0 - 4.11 años de edad ocupan el nivel más bajo en los tres procesos evaluados

En el autoconcepto, aun cuando no se encontraron diferencias significativas, se observa que los más pequeños (4.0 - 4.11) tienen una media menor que los más grandes (5.0 - 5.11). Las medias obtenidas en este proceso se observan en la figura 1

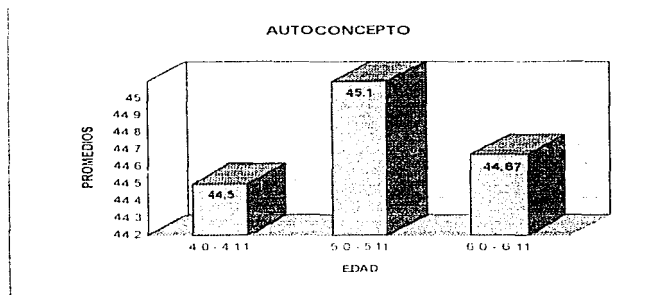


Figura 1. Medias de autoconcepto por edad.

De igual forma, que en el proceso anterior, los niños de entre 4.0 - 4.11 años de edad presentan la media más baja con respecto a la autoestima, siendo los de 5.0 - 5.11 años los más altos en este proceso, como se observa en la figura 2.

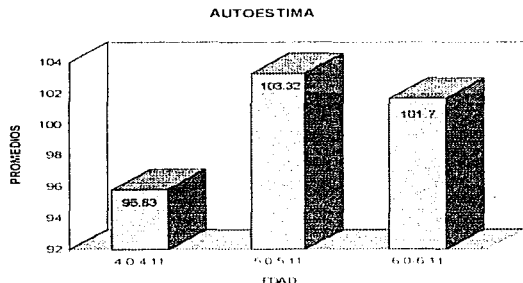


Figura 2. Medias de autoestima por edad.

Tanto en el autoconcepto como en la autoestima los niños de 6 0 - 6.11 años ocupan el lugar intermedio

En la figura 3 se puede observar lo referente a la autorregulación. Los niños más grandes (6 0-6 11) son los que obtuvieron una media mayor ($M=86.04$), a diferencia de los de 5 ($M=85.44$) y 4 años ($M=83.00$). En la medida que los niños van creciendo, los procesos autorregulatorios van alcanzando un mayor desarrollo.

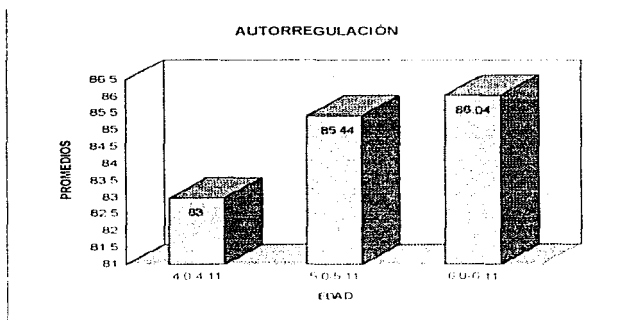


Figura 3. Medias de autorregulación por edad.

PERFILES POR SEXO.

Las diferencias que se presentaron entre niñas y niños con respecto a los tres procesos evaluados se observan en la tabla 3

Tabla 3. Medias de autoconcepto, autorregulación y autoestima por sexo.

SEXO	AUTOCONCEPTO	AUTORREGULACIÓN	AUTOESTIMA
FEMENINO	44.86	84.86	102.4
MASCULINO	45	86.3	102.22

Las niñas obtuvieron las medias más bajas en el autoconcepto y en la autorregulación, no así en la autoestima, aunque la diferencia con respecto a los niños es casi nula en referencia a los tres procesos

PERFILES DE AUTORREGULACIÓN.

En la tabla 4 se describen las medias obtenidas en el proceso de autorregulación, tanto globales como por áreas.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tabla 4. Medias obtenidas de los tres aspectos evaluados dentro de la autorregulación por estado y medias globales.

ESTADO	A. GLOBAL	A. SOCIAL	A. ACADÉMICA	A. PERSONAL
SONORA	93.05	28.65	30.70	33.70
VERACRUZ	87.1	26.95	29.45	30.70
JALISCO	84.7	25.50	29.20	30
DURANGO	76.5	23.20	23.80	29.50

En la tabla 5 se muestran las medias obtenidas, tanto por áreas como globales en relación al género.

Tabla 5. Medias obtenidas de los tres aspectos evaluados dentro de la autorregulación y medias globales por sexo.

SEXO	A. GLOBAL	A. SOCIAL	A. ACADÉMICA	A. PERSONAL
FEMENINO	84.85	26.33	27.91	30.65
MASCULINO	86.3	25.89	28.85	31.56

Por último, en la tabla 6 se observan las medias globales obtenidas, así como las de las áreas evaluadas, por edad.

Tabla 6. Medias obtenidas de los tres aspectos evaluados dentro de la autorregulación por edad y medias globales.

EDAD	A. GLOBAL	A. SOCIAL	A. ACADÉMICA	A. PERSONAL
4 0-4 11	83	26.50	26.50	30
5 0-5 11	85.44	26.27	27.83	31.34
6 0-6 11	86.04	25.87	29.52	30.65

Autorregulación personal. Con este factor de la escala de autorregulación se intentó explorar la capacidad para planear y monitorear la

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

propia conducta. En la tabla 4 se muestran las medias obtenidas por estado en relación a este factor. El estado de mayor nivel de autorregulación personal es Sonora (M=33.70) a diferencia de Durango (M=29.50) que obtuvo la media más baja. Los estados de Veracruz y Jalisco presentaron promedios intermedios.

Las diferencias en las calificaciones promedio que se presentaron entre los géneros se pueden observar en la tabla 5. En este factor no hubo diferencias importantes entre niñas (M=30.65) y niños (M=31.56).

En relación a la edad, las medias obtenidas pueden verse en la tabla 6. Entre los niños de 4 (M=30.00) y 6 años (M=30.65) no se encontró diferencia alguna, en cambio los niños de 5 años obtuvieron una media mayor (M=31.34), aunque no significativa.

Autorregulación académica. Este segundo factor de la escala de autorregulación mide el grado en que el niño es capaz de planear y monitorear las actividades propias de la escuela y las labores académicas.

Las diferencias de las medias obtenidas por cada estado aparecen en la tabla 4, donde nuevamente se observa que la media más alta corresponde al estado de Sonora (M=30.70) y al estado de Durango (M=23.80) la más baja, quedando los estados de Veracruz y Jalisco en una posición intermedia.

El sexo de los preescolares no produjo grandes diferencias, ya que las niñas obtuvieron una media levemente menor (M=27.91) al de los niños (M=28.85). Estos resultados se resumen en la tabla 5.

La tabla 6 muestra las medias obtenidas de acuerdo a la edad, de igual manera que en la autorregulación global, este factor muestra que los niños de 6 años (M=29.52) obtuvieron la mayor media, en contraste con los de 4 años (M=26.50) que obtuvieron la menor. Como ya se mencionó anteriormente en la medida que los niños van creciendo, los procesos autorregulatorios van alcanzando un mayor desarrollo. La media obtenida por los niños de 5 años fue de M=27.83.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Autorregulación social. Se refiere al grado en que el niño ha alcanzado la capacidad para planear, guiar y monitorear su interacción con los demás

De nueva cuenta el estado de Sonora (M=28.65) alcanzó un alto desarrollo en esta área, le siguen los estados de Veracruz (M=26.95) y Jalisco (M=25.50). El estado con una media de autorregulación social más baja fue Durango (M=23.20). Estos datos pueden ser comparados en la tabla 4

En relación al sexo no hubo diferencias, ya que la media obtenida por las niñas (M=26.33) no difiere en mucho con la de los niños (M=25.89), como puede observarse en la tabla 5.

En contraste con los resultados obtenidos por los niños de las diferentes edades en el factor anterior evaluado, aquí los niños de 4 (M=26.50) y 5 años (M=26.27) son los que obtuvieron una media mayor, aunque no significativa, a diferencia de los de 6 años (M=25.87). Estos datos se resumen en la tabla 6

PERFILES DE AUTOESTIMA.

Las medias que se obtuvieron en este proceso, tanto globales como por áreas, con respecto a los estados, al sexo y a la edad, se muestran en las tablas 7, 8 y 9 respectivamente.

Tabla 7. Medias obtenidas, tanto de los cuatro aspectos evaluados, como globales dentro de la autoestima por estados.

ESTADO	A. GLOBAL	INICIATIVA/ INDEPEN- DENCIA	PREFEREN- CIA POR EL CAMBIO	EXPRE- SIÓN SOCIO- EMO- CIONAL	APROXIMA CIÓN SOCIAL/ RECHAZO
SONORA	113.35	22.20	21	35.50	34.65
VERECRUZ	109.9	20.60	20.70	35.30	33.30
JALISCO	90.3	18.40	15.40	30.50	26.20
DURANGO	89.1	18.75	15.80	28.85	25.70

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tabla 8. Medias globales obtenidas y de los cuatro aspectos evaluados dentro de la autoestima por sexo

SEXO	A. GLOBAL	INICIATIVA/ INDEPENDENCIA	PREFERENCIA POR EL CAMBIO	EXPRE- SIÓN SOCIO- EMO- CIONAL	APROXIMA CIÓN SOCIAL/ RECHAZO
FEMENINO	102.4	20.28	18.61	32.81	30.49
MASCULINO	102.22	20.04	18.81	32.89	30.52

Tabla 9. Medias obtenidas de los cuatro aspectos evaluados dentro de la autoestima por edad y medias globales.

SEXO	A. GLOBAL	INICIATIVA/ INDEPENDENCIA	PREFERENCIA POR EL CAMBIO	EXPRE- SIÓN SOCIO- EMO- CIONAL	APROXIMA CIÓN SOCIAL/ RECHAZO
4.0-4.11	95.83	19	16.83	31	29
5.0-5.11	103.32	20.61	18.83	32.98	30.90
6.0-6.11	101.7	19.74	18.74	30.17	33.04

Iniciativa/Independencia. El objetivo de esta escala fue evaluar la habilidad de los prescolares para tomar decisiones por sí mismos. En la tabla 7 se muestran las medias obtenidas por estado en relación a esta habilidad. El estado de menor nivel de Iniciativa/Independencia es Jalisco (M=18.40) a diferencia de Sonora (M=22.20) que es el más alto.

En cuanto a la variable sexo, no se encontraron diferencias ya que el valor de las niñas (M=20.28) no difiere en gran medida con el de los niños (M=20.04). Estos resultados se pueden ver en la tabla 8.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En relación a la edad, las medias obtenidas pueden verse en la tabla 9. Los niños más pequeños (4.0-4.11) son los que puntúan más bajo, los más grandes (5.0-5.11) obtuvieron la media más alta.

Preferencia por el cambio. Con este factor se investigó, qué tanto los niños presentaban conductas de exploración, cuestionamiento y enfrentamiento a nuevos retos. En la tabla 7 se presentan las medias obtenidas en cada estado con relación a esta habilidad. El estado donde los niños presentan una media mayor en referencia a esta habilidad es Sonora (M=21.00) a diferencia de Jalisco (M=15.40) que puntúan mucho menor.

Las medias obtenidas en relación al sexo, se muestran en la tabla 8, donde puede verse que no existen diferencias en esta habilidad.

En relación a la edad, en la tabla 9 pueden verse las medias obtenidas, al mismo tiempo que se observa que entre los niños más grandes (5.0-5.11 y 6.0-6.11) no existen diferencias, lo cual no sucede con los niños más pequeños (4.0-4.11).

Expresión Socioemocional. Este aspecto intenta evaluar la forma como el niño se valora a sí mismo y a sus actividades, además de explorar el grado de seguridad y confianza que tiene en sí mismo. La tabla 7 muestra las medias obtenidas en esta habilidad con relación a los cuatro estados. Se observa que los niños del estado de Sonora obtuvieron una media mayor (M=35.50) en relación a los otros tres estados, pero sobre todo por encima de los niños del estado de Durango (M=28.85).

Por otra parte en la comparación por sexo se observa que tanto niñas (M=32.81) como niños (M=32.85) presentan casi el mismo desarrollo en este factor, como se muestra en la tabla 8.

En la comparación por edad, que puede observarse en la tabla 9, existen diferencias en esta habilidad en los tres diferentes niveles, los niños de 5 años obtuvieron la mayor media (M=32.98), los niños más grandes de 6 años

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

obtuvieron la menor media, a diferencia de los de 4 años que obtuvieron una media intermedia.

Aproximación Social/Rechazo. Evalúa la habilidad del niño para interactuar con los demás y los problemas que se le pueden presentar en dicho proceso. Las medias obtenidas en relación a esta habilidad se observan en las tablas 7, 8 y 9.

En la tabla 7 se observa que, nuevamente, el estado de Sonora es el que tiene la media mayor (M=34.65), los estados de Veracruz (M=33.30) y Jalisco (M=26.20) tienen una puntuación intermedia, aunque con diferencia, por último, el estado de Durango (M=25.70) obtuvo la media menor.

Los promedios obtenidos, ante la variable sexo, por los niños (M=30.52) y las niñas (M=30.49), se muestran en la tabla 8, donde se observa que no existe diferencia alguna entre dichos puntajes.

Por último, en relación a la edad si existen diferencias. Los niños de 4 años son los que han desarrollado menos esta área (M=29), en contraste con los de 5 años (M=30.90) y los de 6 años (M=33.04). Estos datos se encuentran en la tabla 9.

V.1.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.

AMBIENTE FAMILIAR

a) Escolaridad y nivel de ingresos de los padres. El objetivo de este instrumento fue conocer el nivel de recursos económicos con el que contaban los padres y su grado máximo de estudios.

b) Socialización dentro y fuera de casa. La finalidad fue estimar el desarrollo social del niño en cuanto a su desenvolvimiento dentro y fuera de su hogar, desde el punto de vista de los padres. Es decir, el grado y tipo de relación que establece el niño dentro de su familia y fuera del hogar. En este aspecto se evaluaron dos áreas, socialización dentro del hogar con padres y hermanos y socialización fuera del hogar con amigos y otras personas.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

c) Estimulación familiar. El objetivo de esta medición consistió en evaluar el grado y tipo de estimulación que los padres proporcionan a sus hijos en cuanto a la disciplina, la autonomía, la afectividad y las experiencias sobre los niños.

d) Vinculación escuela-hogar. Se diseñó un instrumento para evaluar la interrelación entre la escuela y el hogar. Se evaluó lo que hace la escuela para favorecer a los padres con respecto a sus hijos y lo que hacen los padres para conocer y complementar la labor de los maestros.

EXPERIENCIA EDUCATIVA

a) Nivel académico, experiencia y capacitación del maestro. El objetivo de este instrumento fue conocer el nivel de estudios con el que contaban los maestros, así como la experiencia y capacitación de éstos.

b) Grado de aplicación del programa. El objetivo fue evaluar el grado de aplicación del programa de preescolar para zonas indígenas que opera actualmente.

c) Relación maestro-alumno. El objetivo de esta escala fue evaluar las conductas específicas que el maestro realiza en su interacción con el niño.

d) Medioambiente del preescolar. Este instrumento tenía como objetivo analizar la calidad de la experiencia educativa en relación a la aplicación del programa, observando directamente la actividad que realiza el niño con su educadora o instructor.

e) Recursos materiales. Con este instrumento se evaluó la existencia de los recursos materiales con que contaba el CEPI.

Para saber cuáles fueron las variables del ambiente familiar que mejor se correlacionaban con el desarrollo socioemocional del niño se hizo un análisis de correlación de Pearson en donde se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 10.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES.

En la tabla 10, se puede observar que el nivel de estudios con que cuentan los padres se correlaciona moderadamente con el autoconcepto ($r=.314$ con $p=.013$) de los niños, no siendo así con la autorregulación ($r=.176$ con $p=.164$) ni con la autoestima ($r=.219$ con $p=.081$)

NIVEL DE INGRESOS DE LOS PADRES.

Se puede observar en la tabla 10, que no existe correlación alguna entre el nivel de ingresos de los padres y los tres procesos evaluados: autoconcepto ($r=.050$ con $p=.687$), autorregulación ($r=-.018$ con $p=.883$) y autoestima ($r=.089$ con $p=.466$)

SOCIALIZACIÓN DENTRO Y FUERA DEL HOGAR.

Coincidiendo con los resultados de la variable anterior se puede observar que en ninguno de los tres procesos evaluados, es decir, el autoconcepto ($r=.075$ con $p=.550$), la autorregulación ($r=-.191$ con $p=.122$) y la autoestima ($r=-.049$ con $p=.691$), existe correlación con la socialización que los padres brindan a sus hijos.

ESTIMULACIÓN FAMILIAR.

En contraparte con la variable anteriormente analizada, se puede observar que la estimulación que brindan los padres al niño tiene una correlación moderada con el autoconcepto ($r=.274$ con $p=.043$), no siendo así ni con la autorregulación ($r=.158$ con $p=.238$) ni con la autoestima ($r=.159$ con $p=.236$)

VINCULACIÓN ESCUELA-HOGAR.

Al igual que en las variables anteriores nivel de ingresos de los padres y socialización dentro y fuera del hogar, la vinculación escuela-hogar no tiene correlación alguna con el autoconcepto ($r=.067$ con $p=.586$), ni con la autorregulación ($r=-.005$ con $p=.965$), ni con la autoestima ($r=.057$ con $p=.639$)

Tabla 10. Correlación entre el ambiente familiar y el desarrollo socioemocional del niño.

VARIABLES AMBIENTE FAMILIAR	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL					
	AUTOCONCEPTO		AUTORREGULACION		AUTOESTIMA	
Escolaridad de los padres	r= .314	p= .013	r= .176	p= .164	r= .219	p= .081
Nivel de ingresos de los padres	r= .050	p= .667	r= .018	p= .693	r= .069	p= .466
Socialización dentro y fuera del hogar	r= .075	p= .550	r= .191	p= .122	r= .049	p= .631
Estimulación familiar	r= .274	p= .043	r= .158	p= .236	r= .159	p= .236
Vinculación escuela-hogar	r= .067	p= .580	r= .005	p= .965	r= .057	p= .639

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Al igual que con las variables del ambiente familiar, se realizó un análisis de correlación de Pearson para saber cuáles fueron las variables de la experiencia educativa que mejor se correlacionaban con el desarrollo socioemocional (autoconcepto, autorregulación y autoestima) del niño

NIVEL ACADÉMICO DEL MAESTRO.

En la tabla 11 se puede observar que el nivel académico con que cuenta el maestro se correlaciona moderadamente con la autorregulación ($r= .537$ con $p= .000$) y la autoestima ($r= .481$ con $p= .000$), no siendo así con el autoconcepto ($r= .013$ con $p= .911$)

EXPERIENCIA DEL MAESTRO.

Al igual que en la variable anterior de la experiencia educativa, la experiencia del maestro se correlaciona moderadamente con la autorregulación ($r= .391$ con $p= .001$) y la autoestima ($r= .669$ con $p= .000$), de igual forma en el autoconcepto no se encontró correlación alguna ($r= .132$ con $p= .287$) Los datos resumidos se pueden observar en la tabla 11

CAPACITACIÓN DEL MAESTRO.

En contraparte con las variables anteriores, la capacitación con que cuente el maestro, no se correlaciona con el autoconcepto ($r= -.040$ con $p= .744$), ni con la autorregulación ($r= -.236$ con $p= .049$) ni con la autoestima ($r= -.124$ con $p= .304$).

GRADO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

Coincidiendo con la variable anterior, el grado de aplicación del programa no se correlaciona con ninguno de los tres procesos evaluados: autoconcepto ($r= .019$ con $p= .915$), autorregulación ($r= .163$ con $p= .211$) y autoestima ($r= -.013$ con $p= .919$)

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO.

De igual manera que en las dos variables anteriores, la relación que el maestro lleva con los alumnos no se correlaciona con el desarrollo socioemocional. Autoconcepto ($r=-.154$ con $p=.248$), autorregulación ($r=-.473$ con $p=.000$) y autoestima ($r=-.600$ con $p=.000$)

MEDIOAMBIENTE DEL PREESCOLAR.

El nivel de correlación entre esta variable y el desarrollo socioemocional de los niños no es significativo, ya que ni el autoconcepto ($r=.006$ con $p=.960$), ni la autorregulación ($r=-.035$ con $p=.791$) ni la autoestima ($r=.140$ con $p=.286$) se correlacionan con el ambiente que el niño de preescolar pueda tener en el CEPI.

RECURSOS MATERIALES.

Los recursos materiales con que cuenta el CEPI tienen una correlación alta y significativa con la autoestima ($r=.752$ con $p=.000$) y una correlación moderada y significativa con la autorregulación ($r=.574$ con $p=.000$). En contraparte, y al igual que en otras variables más, el autoconcepto ($r=.096$ con $p=.470$) no presenta correlación alguna con esta variable

Tabla 11. Correlación entre la experiencia educativa y el desarrollo socioemocional del niño.

VARIABLES EXPERIENCIA EDUCATIVA	DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL					
	AUTOCONCEPTO		AUTORREGULACION		AUTOESTIMA	
Nivel académico del maestro	r= 013	p= 911	r= 537	p= 000	r= 457	p= 000
Experiencia del maestro	r= 132	p= 287	r= 391	p= 001	r= 659	p= 000
Capacitación del maestro	r= 040	p= 744	r= 236	p= 049	r= 124	p= 304
Grado de aplicación del programa	r= 014	p= 915	r= 163	p= 211	r= 013	p= 919
Relación maestro-alumno	r= 154	p= 248	r= 473	p= 000	r= 600	p= 000
Medioambiente del preescolar	r= 008	p= 960	r= 035	p= 791	r= 140	p= 286
Recursos materiales	r= 066	p= 470	r= 574	p= 000	r= 752	p= 000

V.1.3. ANÁLISIS DE VARIANZA.

El análisis comparativo de los resultados obtenidos se realizó considerando dos tipos de análisis

1. Por estado
2. Por sexo

Estos análisis se realizaron para cada uno de los instrumentos aplicados en las diferentes variables evaluadas.

AUTOCONCEPTO.

El objetivo de la investigación, fue saber si existen diferencias significativas en la forma en que los niños preescolares evalúan las características o atributos que emplea para definirse como una persona con identidad propia. Los resultados obtenidos muestran que no existen diferencias significativas ($F= .79$ con $p=.49$) entre las cuatro comunidades visitadas, en la percepción que tienen los niños de sí mismos, como se muestra en la figura 4

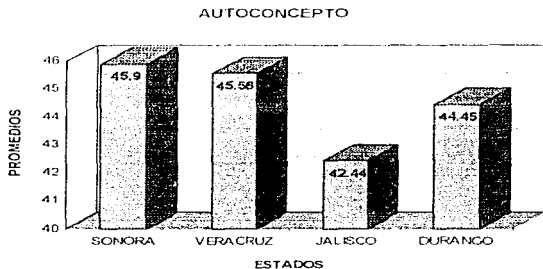


Figura 4. Medias de autoconcepto por estado.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los preescolares de los estados con las puntuaciones más altas son Sonora y Veracruz, a diferencia de Jalisco y Durango.

Al igual que en los resultados anteriores, se puede observar que al realizarse el análisis por sexo, no hay diferencias significativas ($F= 00$ con $p= .92$), como se puede ver en la figura 5.

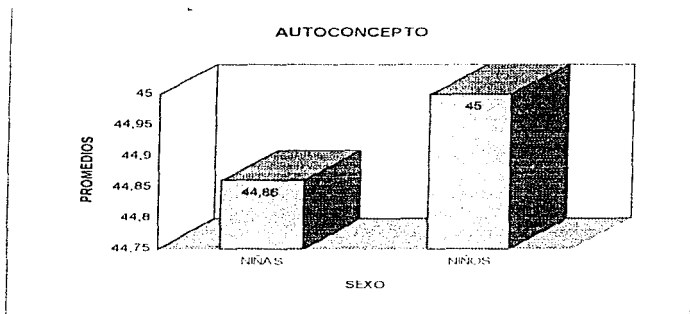


Figura 5. Medias de autoconcepto por sexo.

Lo anterior nos lleva a concluir, que en este caso, para el desarrollo del autoconcepto, no importa el sexo.

AUTOESTIMA.

Esta prueba tenía como objetivo conocer la valoración que los preescolares hacen de su persona, es decir, el grado en que se consideran personas capaces, significativas, exitosas y valiosas. Este instrumento se diseñó especialmente para la investigación titulada "Evaluación diagnóstica de la educación preescolar en México", de donde se derivó ésta.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Al realizar el análisis del nivel de autoestima global de los niños, se encontró que existen diferencias significativas entre estados ($F=40.74$ con $p=0.000$). Como se muestra en la figura 6 los estados que marcan la diferencia son Sonora y Veracruz contra Jalisco y Durango

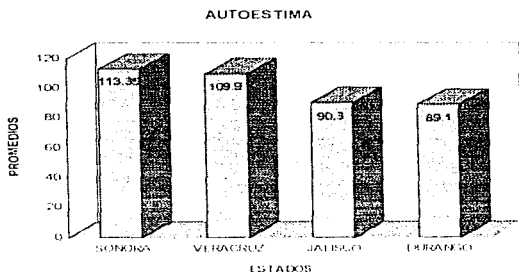


Figura 6. Medias de autoestima por estado.

En los niveles de autoestima global encontrados en los estados, la diferencia se encuentra en el rango que marcan las medias de Sonora ($M=113.35$) y Durango ($M=89.1$). Dichas medias se observan en la tabla 1

En contraste con lo anterior al hacer el análisis comparativo por sexo, no se observan diferencias significativas ($F=0.00$ con $p=0.96$). Como se puede observar en la figura 7, la diferencia de medias en ambos sexos no es significativa.

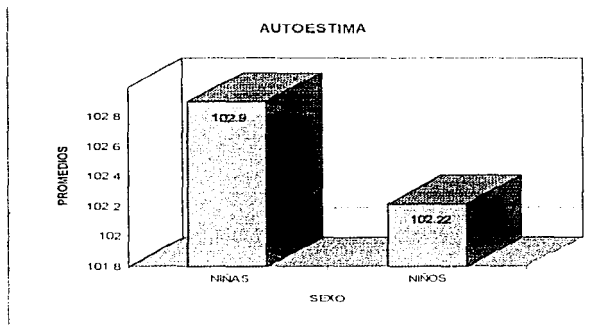


Figura 7. Medias de autoestima por sexo.

AUTORREGULACIÓN.

La finalidad de este instrumento fue evaluar la capacidad del niño para planear, guiar y monitorear su conducta desde dentro y con flexibilidad de acuerdo a las circunstancias

De igual forma que el cuestionario de autoestima, este instrumento se diseñó especialmente para la investigación antes mencionada.

Este factor exploró la capacidad total del niño para planear y monitorear su conducta como se señaló con anterioridad. Los datos muestran que existe una diferencia significativa con respecto a los estados ($F=17.03$ con $p=0.00$). Sonora ($M=93.05$) es el estado donde los niños presentan un mejor logro de este proceso. En cambio Durango ($M=76.50$) posee el promedio más bajo. Veracruz ($M=87.10$) y Jalisco ($M=84.7$) obtuvieron promedios intermedios en esta habilidad. Los datos antes mencionados pueden observarse en la figura 8.

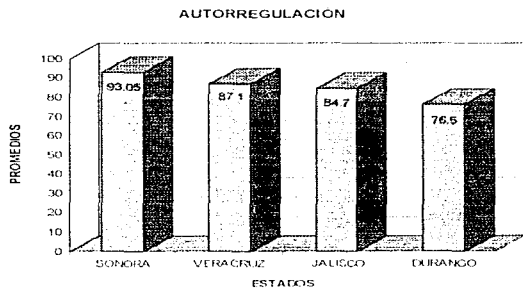


Figura 8. Medias de autorregulación por estado.

En contraste con lo anterior, al hacer el análisis comparativo por sexo, no se encontraron diferencias ($F = 35$ con $p = .55$). Los resultados obtenidos se muestran en la figura 9

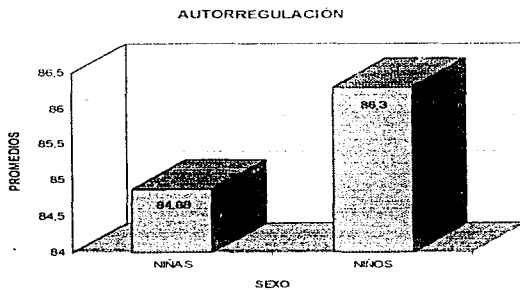


Figura 9. Medias de autorregulación por sexo.

V.1.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL.

Para conocer en qué medida y cuáles son las variables del ambiente familiar y la experiencia educativa que mejor podrían predecir el desarrollo socioemocional de los niños, es decir, el desarrollo del autoconcepto, la autorregulación y la autoestima, se realizó un análisis de regresión lineal.

De esta manera, tenemos que en relación al ambiente familiar, todas las variables influyen en el desarrollo del autoconcepto de los niños, pero se encontró que ninguna es determinante ni significativa para dicho proceso. Los resultados se pueden observar en la figura 10.

En relación a la experiencia educativa, las variables que pueden influir en el desarrollo del autoconcepto son el grado de aplicación del programa (42 p= 89), el nivel académico del maestro (13 p= 97) y la relación del maestro con el alumno (10 p= 39). Estos datos se observan en la figura 10.

Se encontró que dentro del ambiente familiar la escolaridad de los padres, el nivel de ingresos de los padres, la socialización dentro y fuera del hogar, la estimulación familiar y la vinculación que existe entre la escuela y el hogar, son variables que influyen en el buen desarrollo de la autorregulación aunque no son significativas, ni determinantes.

Ahora bien, en la experiencia educativa se encontró que el grado de aplicación del programa (53 p= 03), el nivel académico del maestro (17 p= 00) y la relación que existe entre el maestro y el alumno (13 p= 99) son variables determinantes para un buen desarrollo de la autorregulación del niño preescolar, principalmente el nivel académico con el que cuenta el maestro y el grado de aplicación del programa. Los datos se pueden observar en la figura 11.

Por último, se observa que las variables del ambiente familiar y la experiencia educativa que influyen en el autoconcepto y la autorregulación inciden también en la autoestima, sin embargo dichas variables no la determinan ni son significativas.

En lo que se refiere a las variables de la experiencia educativa, se encontró que nuevamente el grado de aplicación del programa (.58 p= 41), el nivel

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

académico con que cuenta el maestro (15 p= 00) y la relación que existe entre el maestro y el alumno (15 p=30) son determinantes para el desarrollo de la autoestima, siendo la principalmente significativa el nivel académico del maestro.

Los datos en relación a la autoestima se pueden observar en la figura 12

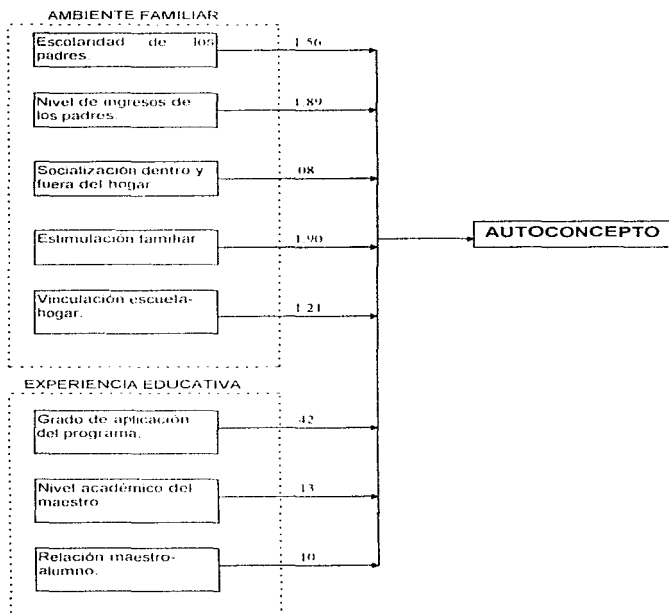


Figura 10. Variables que pueden predecir el desarrollo del autoconcepto.

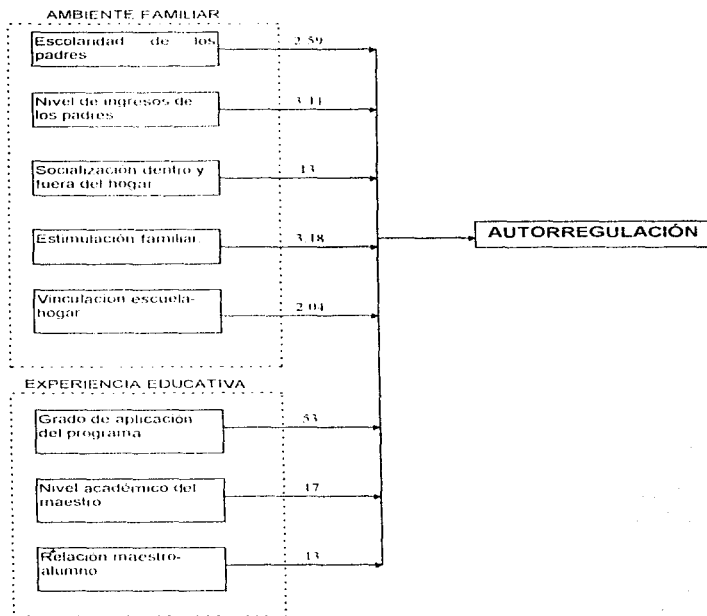


Figura 11. Variables que pueden predecir el desarrollo de la autorregulación.

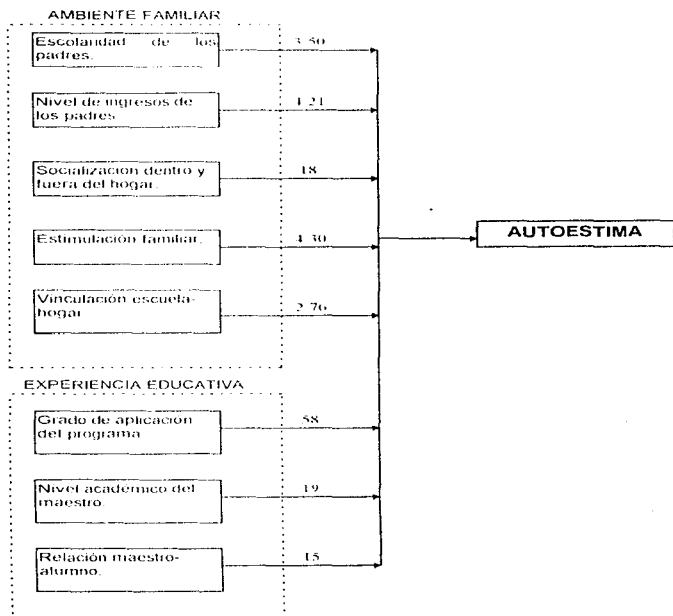


Figura 12. Variables que pueden predecir el desarrollo de la autoestima.

V.2. CONCLUSIONES

La realización de esta investigación ha permitido extraer una serie de conclusiones respecto de los diferentes variables evaluadas, mismas que se presentan a continuación

AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto que presentan los niños en los cuatro estados analizados, cae dentro del nivel intermedio tomando como base la escala de medidas y rangos de la investigación "Evaluación Diagnóstica de la Educación Preescolar en México", sin presentar diferencias significativas respecto al estado y al sexo. Cabe señalar que las puntuaciones más bajas las encontramos en el estado de Jalisco, lo cual puede deberse a la situación en la que se encuentran los niños, ya que a diferencia de los demás estados, estos niños viven en el albergue del INI, por lo cual no tienen contacto con sus padres diariamente, sólo en fines de semana. Además, para poder llegar al preescolar los niños tienen que caminar de una a dos horas, lo cual hacen ellos solos. En lo que se refiere al sexo, observamos que las niñas son las que obtuvieron el puntaje más bajo, aunque la diferencia entre sexos no fue significativa, tal vez pueda deberse a que en todos los estados, en ocasiones no mandan a las niñas a la escuela, ya que consideran que desde pequeñas deben aprender las labores domésticas.

En lo referente a la edad las diferencias encontradas no resultaron significativas, sin embargo se puede ver que los niños más pequeños son los que obtuvieron el puntaje más bajo junto con los de 6 años, esto a diferencia de los de 5 años que obtuvieron el puntaje más alto, ante lo cual se puede concluir que si los niños de 5 años presentaron un puntaje más alto, tal vez sea porque es la mejor edad para asistir al preescolar, es decir, no implica una separación tan drástica con la madre como a los 4 años, ni tampoco sentir que ya se está grande para asistir al preescolar. Las puntuaciones del autoconcepto se relacionan moderadamente con el nivel de estudios de los padres y el tipo de estimulación

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

que proporcionan, por lo que a través de la creación de programas de vinculación escuela-hogar, o a través de éstos si ya existen, se deberá buscar orientar a los padres sobre la forma adecuada de promover el desarrollo en esta área

AUTOESTIMA.

Respecto a la autoestima, se encontró que en términos generales los niños presentan una puntuación media. El estado que obtuvo una puntuación alta es Sonora, lo cual puede deberse principalmente a la ubicación geográfica del estado, además es uno de los estados que destinan un presupuesto alto a la educación, lo cual también influye, de esta misma manera, el CEPI se encuentra muy cerca de las casas de los niños y cuenta con materiales didácticos y juegos tubulares en el patio. Además de los cuatro estados evaluados es el que menormente presenta problemas de desnutrición. Los padres no reportan en la mayoría de los casos maltrato infantil, esto, a diferencia del estado de Durango, donde los niños obtuvieron la puntuación más baja respecto a este proceso, y en donde los padres reportaron un importante porcentaje de maltrato infantil, lo cual explica de alguna manera la puntuación baja obtenida en dicho estado. Otro factor que puede influir en la puntuación de los niños obtenida en el estado de Durango es el presupuesto que dicho estado otorga a la educación, el cual es bajo. En lo que se refiere al sexo las diferencias no son significativas, aunque se observa un puntaje levemente mayor en el caso de las niñas. Nuevamente se observa, al igual que en el autoconcepto, que los niños de 5 años son los que obtuvieron el puntaje mayor, esto puede explicarse al igual que en el autoconcepto y, además porque ambos procesos (autoconcepto y autoestima) van tomados de la mano. La autoestima se ve correlacionada con el nivel académico del maestro así como con la experiencia de éste, pero principalmente con los recursos materiales existentes en el CEPI. Las variables anteriores deberán ser atendidas cuidadosamente para promover mejores niveles en esta área.

AUTORREGULACIÓN.

Los resultados en el área de autorregulación en los 4 estados coinciden con los obtenidos en la autoestima. El estado de Sonora nuevamente obtuvo el puntaje más alto y Durango el más bajo, esto puede deberse a que la autoestima constituye un aspecto fundamental que se relaciona con el proceso autorregulatorio. Los recursos materiales existentes en el CEPI, la experiencia y el nivel académico del maestro se encuentran moderadamente correlacionados con la autorregulación, por lo que sería importante tomar en cuenta estos resultados, para que a los maestros se les capacitara en el trato con niños pequeños. Lo anterior se refuerza si recordamos que la única maestra que no contaba con un grado que la acreditara como educadora era la de Durango, que sólo contaba con preparatoria, además en este estado como en Jalisco, era donde menos existen recursos materiales dentro del CEPI. La diferencia entre los estados es significativa. En lo referente al sexo, las niñas presentaron un puntaje menor que el de los niños, si recordamos lo dicho en el área de autoconcepto, podemos ver que las niñas no tienen muchas oportunidades de desarrollar un proceso autorregulatorio dentro de la escuela, ya que sólo asisten en ocasiones. En lo que corresponde a la edad se observa que los niños mayores son los que obtuvieron el puntaje más alto, esto puede explicarse en base al crecimiento de los niños, ya que en la medida que van creciendo, los procesos autorregulatorios van alcanzando un mayor desarrollo (García, 1996). Además dentro de la observación directa de la investigadora se concluye que esto también puede deberse a la importancia que los padres brindan al preescolar, ya que en el caso específico del estado de Sonora, los padres dan gran importancia a que sus hijos cursen el tercer año de preescolar, no siendo así con el primero, ni con el segundo.

AMBIENTE FAMILIAR.

Dentro de las variables del ambiente familiar se observa que todas ellas influyen en el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autorregulación del

CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

niño; ninguna de manera significativa y determinante. Es bien sabido que el primer medio de socialización y quizá el más importante en la vida de un ser humano es la familia, por ello es importante brindar al niño un ambiente familiar estable y una estimulación acorde con el desarrollo de los niños. Al observar los puntajes de los niños obtenidos en los tres procesos en los estados de Sonora y Veracruz se complementa esta idea, ya que son los puntajes más altos y es en donde los padres reportaron menos maltrato infantil y un mayor interés porque los niños asistan al preescolar.

EXPERIENCIA EDUCATIVA.

En este rubro, es necesario resaltar que el factor más importante a considerar es el nivel académico con que cuenta el maestro, ya que es un factor determinante y significativo en el desarrollo, principalmente, de la autoestima y la autorregulación, siendo secundario en el proceso del autoconcepto. El grado de aplicación del programa y la relación que el maestro mantiene con los niños influyen en los tres procesos pero no los determinan significativamente. Se encontró que en la mayoría de los estados no se logra un grado de aplicación óptimo del programa, esto, obviamente tiene que ver con la relación que las autoridades educativas mantienen con los CEPI, ya que en algunos casos ni siquiera contaban los maestros con el programa actualizado. La relación que el maestro tiene con el niño estadísticamente hablando no es significativa ni determinante, pero por la propia observación de la investigadora se puede concluir que es fundamental, ya que en el caso específico del estado de Jalisco, la maestra funge como suplente de la madre, ya que el niño a la edad que asiste al preescolar todavía no es completamente independiente, entonces de alguna manera ve a la maestra como una sustituta materna. Se puede decir que las variables de la experiencia educativa influyen y determinan el desarrollo de la autoestima y la autorregulación, no siendo así con las variables del ambiente familiar.

V.3. SUGERENCIAS

Los resultados obtenidos en la presente investigación pretenden ser una base o un inicio en el estudio de la educación que se le brinda a la población indígena del país, por lo que se sugiere:

- ♦ Al hacer futuras investigaciones respecto al desarrollo socioemocional de los niños preescolares, tomar en cuenta que su trabajo se ve limitado al aplicar una batería de pruebas sin dosificar su tiempo de aplicación, por lo cual se sugiere hacer dicha aplicación en intervalos de 45 minutos. Además se requiere una planeación que combine los diferentes tipos de instrumentos que se utilizarán.
- ♦ La aplicación a todas las etnias del país y a todos los niveles para poder ver en que medida el programa diseñado por la DGEI es útil a todos por igual.
- ♦ Tomar en cuenta las características y costumbres con que cuentan los grupos étnicos del país.
- ♦ La contratación de una persona que hable la lengua de la etnia que se pretende visitar, para que, cuando sea el caso, funcione como traductor.

Todas las anteriores sugerencias, surgen de la propia experiencia, ya que al llevarse a cabo esta investigación se presentaron varias limitaciones. La principal de ellas fue en el estado de Jalisco, en donde los niños y sus padres únicamente hablaban la lengua "Huichol", por lo que la maestra tuvo que fungir como traductora, sin saber si esto afectaba de manera considerable los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alcántara, J.A (1993) **Cómo educar la autoestima**. Barcelona: CEAC
2. Alvarez, P et al (1990) **Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores**. Madrid: Aprendizaje Visor
3. Aubague, L., Díaz-Cauder, E., Lewin, P. Y Pardo, I. (1982). **Dominación y Resistencia Lingüística**. México: VRO-SVABJO
4. Ausubel, D.P. (1952) **Ego development and the personality disorders**. Nueva York: Grune and Stratton
5. Bandura, A. (1977). **Modificación de conducta**. México: Trillas
6. Barocio, R et al (1995) **Capacitación, Formación y Mejoramiento Profesional de los Educadores**. (Documento 6) México: C.I.D.E.S. S.C.
7. Berruero, P. (1990) **La pelota en el desarrollo psicomotor**. Madrid: CEPE
8. Bronfenbrenner, V (1987) **La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales**. Barcelona: Paidós.
9. Brookover, W.B y otros. (1965) **Self-concept of ability and school achievement**. State University: East Lansing Michigan
10. Coronado, G (1981) **Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital**. Cuadernos de la Casa Chata No 42. México.
11. Cortés, P.P. (1995). **Análisis de la política educativa en el contexto de la federalización de la educación** (Documento 2) México, D.F.: C.I.D.E.S. S.C.

12. Delval, J y Ministerio de Educación y Ciencia (1985) **El niño y el conocimiento**. Madrid. MEC
13. Demo, D, Small, S. y Savin-Williams. (1987). Family Relations and Self-esteem of Adolescents and Their Parents. **Journal of Marriage and the Family**, 49: 705-715.
14. Erikson, E. (1962). **El ciclo vital completado**. México Paidós.
15. Esteba Fabregrat, et al. (1978) **Bilingüismo y Biculturalismo**. Barcelona
16. Flores, G.M. y Rico, S.L. (1986) **La integración familiar del niño de etapa preescolar perteneciente a familias urbanas y a familias rurales**. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM México
17. García, C.B. (1995) **Proyecto de evaluación de la educación preescolar en México**. México, D.F. C.I.D.E.S.S.C.
18. García, C.B., Meza, A. y Jiménez, E. (1995) **Estudio de campo** (Documento 7) México, D.F. C.I.D.E.S.S.C.
19. García, G. B. y Ruiz, D.C. (1995). **La educación preescolar en cifras** (Documento 3) México D.F. C.I.D.E.S.S.C.
20. García, C.B., Valdespino, L. y Veléz, L. (1995). **Elaboración de la escala para evaluar la percepción de la autoestima de los niños en edad preescolar. Cuestionario para el docente (EPA-NP)**. México. C.I.D.E.S.

21. Galinski, J H y Koop, C B (1993). Everiday Rules for Behavior: Mother's Request to young children **Development Phsychology**, Vol. 29 No 3, 573-584.
22. Gratiot-Alphandery, H Y Zazzo, R (1980) **Tratado de psicología del niño**. Tomo V España Morata
- 23 Hamachek, D (1981) **Encuentros con el Yo**. México: Interamericana
24. Hebb, D O (1975) **Psicología**. México Interamericana.
25. Hendrick, J. (1990) **Educación Infantil I. Dimensión Física, Afectiva y Social**. Barcelona: CEAC
- 26 Hess, R.D. y Croft, D.J (1981) **Libro para educadores de niños en edad preescolar**. Texto básico México: Diana.
- 27 Instituto Panameño de Habilitación Especial (1981). **Curriculum de estimulación precoz**. Guatemala: UNICEF y Piedra Santa
- 28 Jennings, Astagg, V y Connors (1991). Social networks and mother's interactions with their preschool children **Child Development**, 62: 966-978
- 29 Kamii, C y DeVries, R (1985). **La teoría de Piaget y la educación preescolar**. Madrid: Aprendizaje Visor
- 30 Khul, J. y Kraska, K (1993). Self-Regulation: Psychometric Properties of a computer Aided Instrument. **The German Journal of Psychology**, Vol.17 No. 1, 11-24.

31. Labouvie-Vief, G, Hakim-Larson, J, Devoe, M y Schoeberlein, S (1989) Emotions and Self-Regulation: A life Span View **Human Development**, Vol 32 279-299.
32. López, N. y Domínguez, R (1993). Medición de la autoestima en la mujer universitaria **Revista Latinoamericana de Psicología**, 25: 257-273
33. Maccoby, E. y Martin, J (1983) Socialitation in the contex of the family: Parents-Child Interaction En Mussen, P. (Ed) **Handbook of Child Psychology, Socialization, Personality and Social Development**, Vol 4, 1-87.
- 34 McCombs, B L (1989) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View En Zimmerman, B J y Schunk, D.H. (Ed) **Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice** (pp 51 - 82).
- 35 Markus, H. y Wurf, E (1987). The dynamic self-concept: a social psychologist perspective **Annual Review of Psychology**, 38: 299-337.
36. Marsh, H., Craven, R y Debus, R. (1991) Self-concept of young children 5 to 8 years of age measurement and multidimensional structure. **Journal of Educational Psychology**, 83. 377-392
37. Martínez Muñoz, B (1980) **Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo**. Madrid. Narcea

38. Martínez, C y Montané, J (1981, febrero) **Estudio comparativo entre los factores básicos de la personalidad de Cattell y la Escala de autoestima de Coopersmith**. Reunión Internacional de Psicología Científica. Alicante.
39. Montemayor, R y Eisen M (1977) The development of self-conceptions from childhood to adolescence. **Development Psychology**, V 13 314-319
40. Moral, Z M (1991) **El desarrollo de la autorregulación en niños preescolares del curriculum con orientación cognoscitiva** México. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM
41. Moreno, C (1989) El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño. **Psicología y Educación Cuadernos de Pedagogía** 171
42. Moreno, M y Cubero, R (1990) Relaciones sociales familia, escuela y compañeros. Años preescolares. En Coll, C, Palacios, J y Marchesi, A. (Comps) **Desarrollo psicológico y educación**, Vol.1, Psicología de la Educación Madrid Alianza Psicológica Cap 14 219-232.
43. Munné, F (1986) **Psicología social**. España CEAC, S A
44. Musitu, G y Roman, J M (1982) Autoconcepto una introducción a esta variable intermedia (universitat Tarraconensis) **Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía**, IV (1) 51-69
45. Nagera, H.P (1972). **Educación y desarrollo emocional del niño**. México: Prensa Médica Mexicana

46. Oñate, P. (1989). **El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad**. Madrid: Narcea.
47. Papalia, D.E. y Wendkos, O.S. (1993). **Psicología del desarrollo**. México: McGraw-Hill
48. Piaget, J. y Heller, J. (1968). **La Autonomía en la Escuela**. Buenos Aires: Losada
49. Pintrich, P. y Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 82, 33-40
- 50. Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la Modernización Educativa 1989 - 1994**. México: 1989.
51. Rempelin, H. (1971). **Tratado de Psicología Evolutiva**. Barcelona: Labor.
52. Reymond-Rivier, B. (1986). **El desarrollo social del niño y del adolescente**. Barcelona: Herder
53. Rosenberg, M. (1973). **La autoimagen del adolescente y la Sociedad**. Buenos Aires: Paidós
54. Schaffer, H.R. (1984). **Interacción y socialización**. España: Aprendizaje Visor.
55. Schunk, D. (1989). Autoconcepto y rendimiento escolar. En: **Psicología Social de la Escuela**.

56. Secretaría de Educación Pública. (1986) **Bases Generales de la Educación Indígena**. Dirección General de Educación Indígena. México
57. Secretaría de Educación Pública. (1992) **Programa de Educación Preescolar**. México
58. Secretaría de Educación Pública (1981) **Programa de Educación Preescolar Bilingüe**. Dirección General de Educación Indígena. México.
59. Secretaría de Educación Pública. (1995) **Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas**. Dirección General de Educación Indígena. México.
60. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Dirección General de Educación Preescolar (1993) **Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar**. México
61. Serrano, J (1981) Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar. **Revista de Psicología General y Aplicada**, XXXVI, p p 144-151.
62. Shavelson, R y Bolus, R (1982) Self-concept, the interplay of theory and methods **Journal of Educational Psychology**, 74 3-17
63. Shavelson, R, Hubner, J y Stanton, G (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations **Rev. of Educat. Research**, 46 407-442
64. Silverman, Y W y Ragusa, D M (1992) A Short-Term Longitudinal Study of the Early Development of Self-Regulation. **Journal of Abnormal Child Psychology**, Vol 20 No 4, 415-435

65. Silvestre, N Y Sole, R (1993) **Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia.** España: CEAC
66. Skinner, B.F. (1977). **Ciencia y conducta humana.** Barcelona. Fontanella.
67. Stone, L.J. y Church, J (1969). **El preescolar de 2 a 5 años.** Buenos Aires: Paidós
68. Sullivan, H S (1964) **La teoría interpersonal de la psiquiatría.** Buenos Aires: Siglo XX
69. Varese, S., et al (1983) **Indígenas y Educación en México.** México: CEE.
70. Wadsworth, B (1992). **Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo.** México: Diana
71. Zimmerman, B.J. (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning **Journal of Educational Psychology**, Vol 81 No 3, 329-339.
72. Zimmerman, B.J y Schunk, D.H. (1989) **Self-Regulated Learning and Academic Achievement.** Theory, Research and Practice. New York: Springer-Verlag